

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



16+

18 2021
ЧАСТЬ V

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 18 (360) / 2021

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

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

Международный редакционный совет:

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

На обложке изображена *Глория Оллред* (родилась в 1941 году), одна из самых известных адвокатов США, обладательница множества профессиональных наград и премий. Наиболее известна своей борьбой за права женщин, сексуальных меньшинств и жертв насилия.

Глория родилась в Филадельфии (Пенсильвания, США) и росла единственным ребенком в семье продавца и домохозяйки. Получив степень бакалавра английского языка в Пенсильванском университете, Глория стала учителем. Проработав шесть лет в школе, женщина решила получить юридическое образование.

В своей автобиографии Глория вспоминает, как летом 1966 года стала жертвой насилия, через некоторое время обнаружила, что беременна, приняла решение сделать незаконный аборт, получила инфекцию и долгое время провела в больнице. Одна из самых смелых женщин Америки не стала заявлять об изнасиловании в полицию, так как не думала, что кто-то ей поверит. Именно поэтому она выбрала своей специализацией защиту жертв сексуальных домогательств и насилия.

Оллред является основателем юридической фирмы «Оллред, Мороко и Голдберг». Ее юридическая фирма работает с различными делами, касающимися, в частности, дискриминации сексуальных меньшинств и больных СПИДом, сексуальных домогательств и других противоправных действий. Фирма прославилась и своей работой по защите гражданских прав. В течение 30 лет Глория Оллред выиграла многочисленные судебные процессы по новаторской правовой защите интересов прав женщин и сексуальных меньшинств. Глория берет за любые, даже самые скан-

дальные и противоречивые дела. Она представляла своих клиентов в судебных процессах против известных медийных персон (в числе которых Арнольд Шварценеггер, Герман Каин и др.).

Адвокат часто подвергается критике за активное привлечение внимания общественности через СМИ к делам с ее участием. Известен случай, когда Джон Г. Шмитц, бывший сенатор штата Калифорния, негативно отозвался о Глории в одном из пресс-релизов, за что получил иск от правозащитницы за клевету. Глории удалось добиться от сенатора компенсации размером в 20 000 долларов и принесения публичных извинений.

Кажется, что критика и нападки со стороны прессы и людей, несогласных с позицией Глории, только придают ей уверенности: «Я начинаю каждый день с мысли о том, что помощь людям и борьба за справедливость — это мой долг, и что ничего не значимо без самодисциплины и мужества».

Активная феминистка, Оллред в настоящее время действует в качестве председателя фонда WERLDEF по правовой защите женщин. В 2001 году за выдающееся выступление в радиопередаче Talk Show Hosts она была награждена Памятной наградой Джуди Джарвис от Национальной ассоциации радио. Довольно часто ее высказывания появляются в публикациях журналов и газет. Журнал Time Magazine называет ее одной из наиболее эффективных защитников нации по семейным правам и феминизму.

*Екатерина Осянина,
ответственный редактор*

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Авакян А. М., Баранова Н. Д.

Разработка контекстных задач для бинарных уроков по специальности «Сварочное производство»..... 309

Amrenova A. N., Shyngysbaev R. A.

The educator is the fundamental figure in the education system of the Republic of Kazakhstan313

Галкина А. Ю.

Использование элементов мнемотехники в процессе формирования грамматического строя речи и коррекции мнестической функции (памяти) у детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня..... 315

Дарбаева Э. Б.

Подходы и стратегии обучения детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования в работах отечественных и зарубежных ученых 317

Домошонкина Д. Р.

Самообразовательная компетенция как фактор формирования будущих бакалавров-педагогов в образовательном процессе вуза..... 319

Завалишина О. В., Амангалиева А. Ш.

Экспериментальное исследование особенностей письменной речи детей-билингвов младшего школьного возраста321

Завалишина О. В., Демеш М. И.

Особенности коммуникативной компетенции детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 325

Завалишина О. В., Садырбаева Р. Е.

Формирование слухоречевой памяти у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 328

Захарова Е. С.

Проблема лексических навыков у младших школьников в процессе обучения речевому этикету на уроках русского языка 330

Iskakova D. K.

Perception of students about cheating on exams 332

Каменских А. В., Каменских Д. В.

Сравнительный анализ трех основных дидактических концепций в образовательном процессе..... 335

Канагатова К. К., Завалишина О. В.

Современные аспекты проблемы формирования связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речи 336

Лазута Т. П.

Организация взаимодействия детей и родителей через продуктивные виды деятельности 338

Марченко А. Н., Цвирко Н. И.

Экскурсия как средство экологического воспитания детей дошкольного возраста 340

Мертвищева К. З.

Задержка речевого развития детей младшего дошкольного возраста: основные аспекты, диагностика и основные способы коррекции..... 342

Мироненко Е. А.

Применение электронных учебных курсов в обучении 344

Михайлова Р. О.

К проблеме использования музыкально-ритмических упражнений в работе по развитию чувства ритма у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития 346

Мухаммад А. А., Миралиева А. К., Умарова Н. С.

Роль преподавания дисциплины «Метрологическая экспертиза технической документации» при подготовке кадров по направлению «Метрология, стандартизация и менеджмент качества продукции»..... 348

Никифорова Е. Д.

Особенности воспитания детей в сибирской русской семье..... 349

Новиков Д. Н.

Система подготовки участников чемпионатов Ворлдскиллс по компетенции «Сетевое и системное администрирование» в Югорском политехническом колледже 351

Садовничая Н. В., Фадеева З. Б.	
Экологическая профорентация в детском саду: как реализовывать данное направление с детьми старшего дошкольного возраста	353
Садовская А. Р., Черниговских Е. В., Муляр Н. В., Цуканова И. А.	
Дидактическая игра как средство для развития грамматического строя речи у детей дошкольного возраста	356
Тарасов М. В., Литвинова Е. А.	
Использование информационных технологий в работе с детьми с ментальными нарушениями.....	358
Тарасов М. В.	
Коллектив и коллективная деятельность воспитанников с ментальными нарушениями.....	360
Хасанова Д. В.	
Формирование коммуникативной компетенции студентов профессиональных образовательных организаций средствами учебных задач	362
Шанская Л. А., Комендантова А. Ю.	
Технологии интерактивного взаимодействия в обучении английскому языку студентов направления «Педагогика»	364

Yakubova S. K., Dehqonova O. K.	
Methodological features of the study of the topic electric current in a vacuum in secondary schools	366

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Аникина А. А.	
Совершенствование исполнительского мастерства в опорных прыжках на основе повышения уровня специальной подготовленности у гимнасток высокой квалификации	369
Буранбаев Р. А., Захарова Ю. А.	
Травмы при занятиях физической культурой, их причины и профилактика	372
Синицына З. Н., Исакова А. С.	
Методика гидрокинезотерапии при нарушении функции тазобедренного сустава у женщин зрелого возраста	373
Соколова Т. В.	
Повышение уровня специальной выносливости на вольных упражнениях у гимнасток высокой квалификации	377
Чернова Л. Н.	
Адаптивная физическая культура для детей с ДЦП	380

ПЕДАГОГИКА

Разработка контекстных задач для бинарных уроков по специальности «Сварочное производство»

Авакян Асмик Макичевна, преподаватель;

Баранова Надежда Дмитриевна, преподаватель

Техникум коммунального хозяйства и сервиса (г. Абакан)

В статье представлены результаты исследования, разработки и оценки контекстной задачи для бинарных уроков, направленных на интеграцию дисциплин общеобразовательного и профессионального циклов. Коллективное решение производственных задач на основе конкретных ситуаций позволило объединять в единую систему оценивания математические знания и профессиональные компетенции, формируя общие компетенции будущих специалистов согласно ФГОС. Сотрудничество преподавателей разных циклов способствовало формированию и усилению мотивации студентов к процессу обучения.

Ключевые слова: контекстная задача, производственная задача, прикладная задача, оценка общих компетенций.

Результатом современного образования является умение ориентироваться в информационных потоках знаний, применять и преобразовывать их в умения. Это возможно средствами практико-ориентированных задач, к которым относятся контекстные задачи.

Контекстная задача — это задача мотивационного характера, в условии которой описана конкретная жизненная ситуация [1]. Контекстное обучение является средством решения профессиональных задач по специальности. Контекстные задачи близки к жизненным ситуациям, позволяют устанавливать связи между разными дисциплинами образовательного процесса и осуществлять поиск недостающей информации в сети интернет. Такие задачи формируют исследовательские навыки и развивают общие компетенции согласно ФГОС. Требованием к решению задачи является анализ, осмысление и объяснение конкретной ситуации или выбор способа действия в ней, а результатом решения задачи является встреча с учебной проблемой и осознание ее личностной значимости.

Любой производственный процесс сопровождается коллективным решением поставленной профессиональной задачи. Зачастую в образовательном процессе студент оценивается по принципу индивидуализации, контекстные же задачи позволяют выполнять задание в команде, тесно взаимодействовать с преподавателем, как с консультантом. Такая роль преподавателя дает возможность передать лекционную и теоретическую части материала в индивидуальном порядке. Разработка и оформление контекстных задач вынуждает преподавателей дисциплин разных циклов не только проявлять воображения, смекалку, умение сочинять увлекательный контекст, но и плотнее сотрудни-

чать. В содержание мероприятий по сотрудничеству в обязательном порядке входит анализ тематического планирования разных дисциплин.

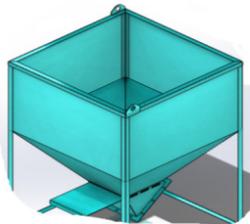
Совместная динамичная деятельность, межличностное взаимодействие, единство обучения и воспитания ставят контекстные задачи на лидирующие позиции среди форм организации учебной деятельности. Желательно контекстные задачи выполнять на бинарных уроках, являющихся формой реализации межпредметных связей и интеграции предметов. Такой нетрадиционный урок ведут два или несколько педагогов — предметников. Бинарный урок по своей природе является одной из форм проектной деятельности. Обычно это межпредметный внутренний краткосрочный или средней продолжительности проект. Решение прикладных и контекстных задач в области профессиональной деятельности на уроках математики и дисциплин профессионального цикла способствует формированию понимания того, что полученные знания и умения на уроках математики необходимы в профессиональной деятельности. Описание производственной ситуации в таких задачах способствуют вынужденному изучению текста, чтение становится осмысленным. Прикладная задача описывает профессиональную деятельность с использованием профессиональной терминологии, но с применением математического аппарата.

Несмотря на стремление создать максимально профессиональные отношения и достигнуть положительной мотивации к процессу профессионального обучения, невозможно отказаться от учебного этапа — оценки выполнения работы. Оценивание предметных результатов является недостаточным при выполнении такого объема работы. В связи с этим разработана система оценивания, дающая

возможность оценить, наряду с предметными знаниями и умениями, признаки проявления общих компетенций, формирующих и развивающих мотивацию к образовательному процессу. Оценка значима на каждом этапе выполнения задания, каждая задача сопровождается системой оценивания как всего задания, так и его этапов.

Рассмотрим контекстную профессиональную производственную задачу, содержащую математический материал по стереометрии в соответствии с тематическим планированием дисциплины «Математика». Задача содержит

темы по нахождению элементов стереометрических тел, объемов тел и площадей поверхностей, что очень актуально для решения профессиональных задач дисциплин профессионального цикла. Содержание задачи структурировано в таблице для облегчения визуального восприятия. Задания (учебные действия) сформулированы коротко и конкретно. Каждый выполненный этап задания подразумевает его оценивание. Содержание оценок отличается от оценивания обычной математической задачи традиционной формы обучения.

Задача Фирма «Буран» получила заказ на изготовление бункеров (крупногабаритных емкостей) от предприятия агропромышленной отрасли. Заказчик предоставил проект технического задания в виде чертежа 3d-модели и размеры заказа.		
Исходные данные	Основная часть (призма): 2000 x 2000 x 1500, мм Воронка (усеченная пирамида): высота боковой грани воронки — 1800 мм; нижнее основание — 2000x2000; верхнее основание — 400x400, мм.	
Задания		
	Описание учебного действия	Оценивание
<i>Ознакомьтесь:</i>	1) с условиями оценивания задачи	
<i>Повторите:</i>	1) способы оформления текстовых задач по математике 2) правильность оформления решения стереометрической задачи	
<i>Разработайте:</i>	1) алгоритм выполнения работы; 2) интеллектуальную карту всех требуемых действий для решения задачи; 3) таблицу отчётности полученных результатов (чек-лист, с указанием 4) всех затронутых при вычислении величин).	Оценка 1 Оценка 2 Оценка 3
<i>Вычислите:</i>	1) объем емкости; 2) расход материала для изготовления бункера; 3) длину сварных швов.	Оценка 4
<i>Моделируйте:</i>	1) сборочный чертеж бункера в программе «Компас»; 2) карту раскроя материала.	Оценка 5 Оценка 6
<i>Исследуйте:</i>	1) оптимальный вариант для выполнения заказа; 2) разработайте чертёж оптимального варианта в программе «Компас».	Оценка 7 Оценка 8
<i>Рассчитайте:</i>	1) объём ёмкости оптимального варианта; 2) расход материала для изготовления оптимального варианта; 3) длину сварных швов для оптимального варианта.	Оценка 9 Оценка 10 Оценка 11
<i>Сравните:</i>	1) создайте таблицу для сравнения результатов разных вариантов; 2) разработайте таблицу сравнения математических и технических понятий.	Оценка 12 Оценка 13

Математическая составляющая исследования

Математический (геометрический) аппарат, необходимого для нахождения объема и расхода материала частей бункера, как составного многогранника:

1. площади четырехугольников;
2. сечение многогранников;
3. свойства равнобедренной трапеции;
4. теорема Пифагора;
5. длина ребер составного многогранника и т. д.

Математический аппарат для расчета при выполнении заказа в формулах

1. Формула для нахождения площади трапеции

$$S_{\text{тр}} = \frac{a+b}{2} \cdot h,$$

где a и b — основания трапеции,
 h — высота трапеции.

2. Формула, которая необходима для вычисления объема усеченной пирамиды:

$$V = \frac{1}{3}h(S_1 + S_2 + \sqrt{S_1 \cdot S_2}),$$

где h — высота усеченной пирамиды,
 S_1 и S_2 — площади оснований и т. д.

Математический аппарат для расчета при выполнении заказа в рисунках

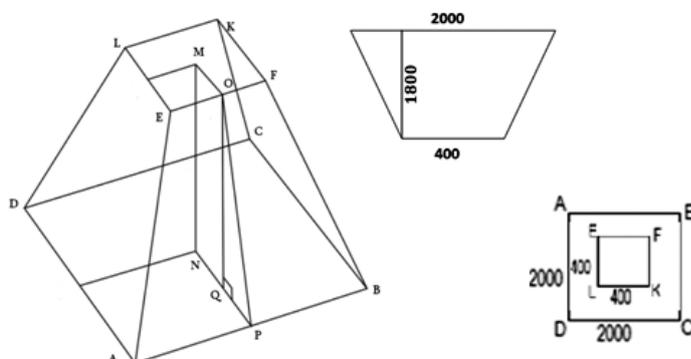


Рис. 1

Термины. Одним из этапов исследования являлось сравнение математических и профессиональных опреде-

лений, которые описывают одно и то же понятие. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1. Об одном на разных языках

Производственная терминология	Математическая терминология
Расход материала на бункер	Площадь полной поверхности
Объём емкости (вместимость)	Объем составного многогранника
Воронкообразная емкость	Усеченная пирамида
Четырехугольная призматическая форма	Параллелепипед
Многоячейковая конструкция	Составной многогранник
Длина сварного шва	Длина ребер составного многогранника

Уровни задачи [2]. Разработанная контекстная задача относится:

- 1) к задачам уровня воспроизведения, так как близка к ситуации на производстве, проверяет умения выполнения математических действий с интерпретацией математических результатов;
- 2) к задачам уровня установления связей, отражает математические и профессиональные взаимные связи;
- 3) к задачам уровня рассуждений, так как не подсказывает метод решения, а заставляет исследовать задачу.

Оформление, отчетные материалы и оценивание. Решение задачи оформляется по требованиям, соответствующим содержанию задания. Для вычисления объема бункера необходимо соблюдение: математических обозначений; последовательности вычисления; правил оформления. Следовательно, в системе оценивания предусмотрены оценки за решение математической и профессиональной частей контекстной задачи, что отражено в перечне оценок (таблица 2).

Таблица 2

Разделы оценивания	№ оценки	Примечание
Математическая часть	1,2,4,7,9,10,11,13	Оценки 10,11,13 определяются коллегиально по результатам исследования контекстной задачи
Профессиональная часть	5,6,8,10,11,13	

Выполнив задание, студенты разрабатывали таблицу отчета (*чек-лист*) полученных результатов. Обучающийся должен проявить свои сформированные общие компетенции при разработке таблицы для отчета, чтобы не потерять важную информацию. Условия оценки заданий содержит оценку за содержание чек-листа. Оценивание выполненного отчета не относится к категории оценивания контроля знаний на уроках традиционной формы обучения. Стоит

отметить, что студенты, вполне открыто оценивают свою работу ниже оценки «5» если при обсуждении содержания таблицы результатов обнаруживается потеря данных.

Исследование. Для выявления оптимального варианта был рассмотрен бункер цилиндрической формы. Студенты произвели расчеты для бункера цилиндрической формы, с сохранением габаритов бункера заказчика. Оказалось, что бункер был меньшего объема. Для сохранения объема

был незначительно увеличен радиус. Заказчику будет предложено два оптимальных варианта.

Чертежи и карты раскроя. После математических расчетов студенты выполнили чертеж и карту раскроя мате-

риала для призматического бункера, согласно заявке заказчика в программе «Компас».

На основании расчетов оптимального варианта выполнен чертеж и карта раскроя цилиндрического бункера.

Таблица 3

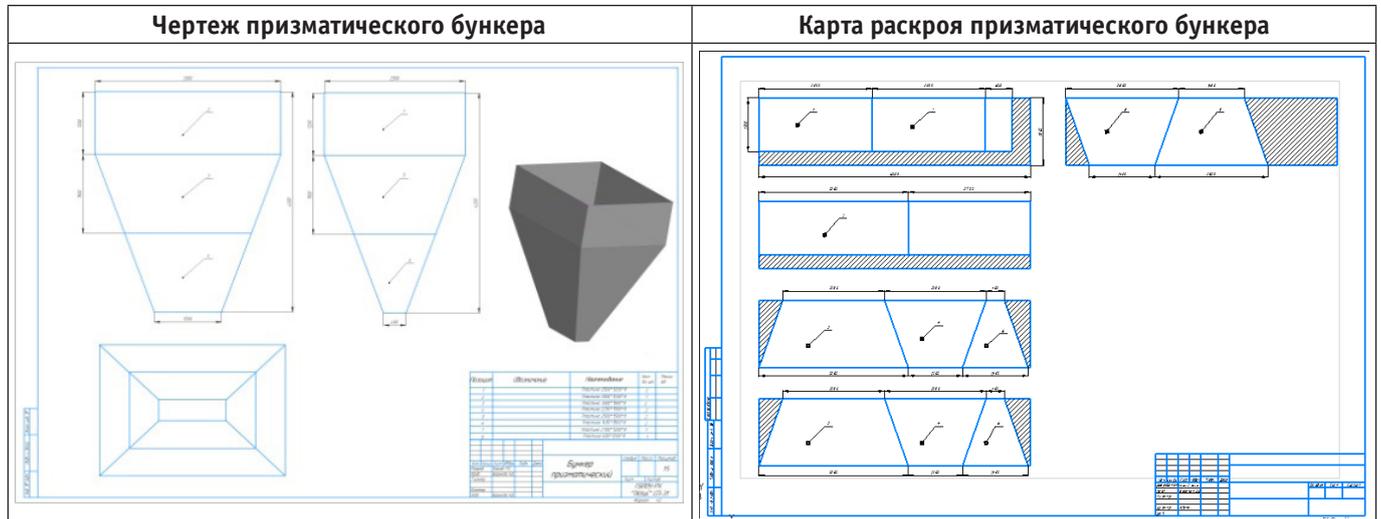
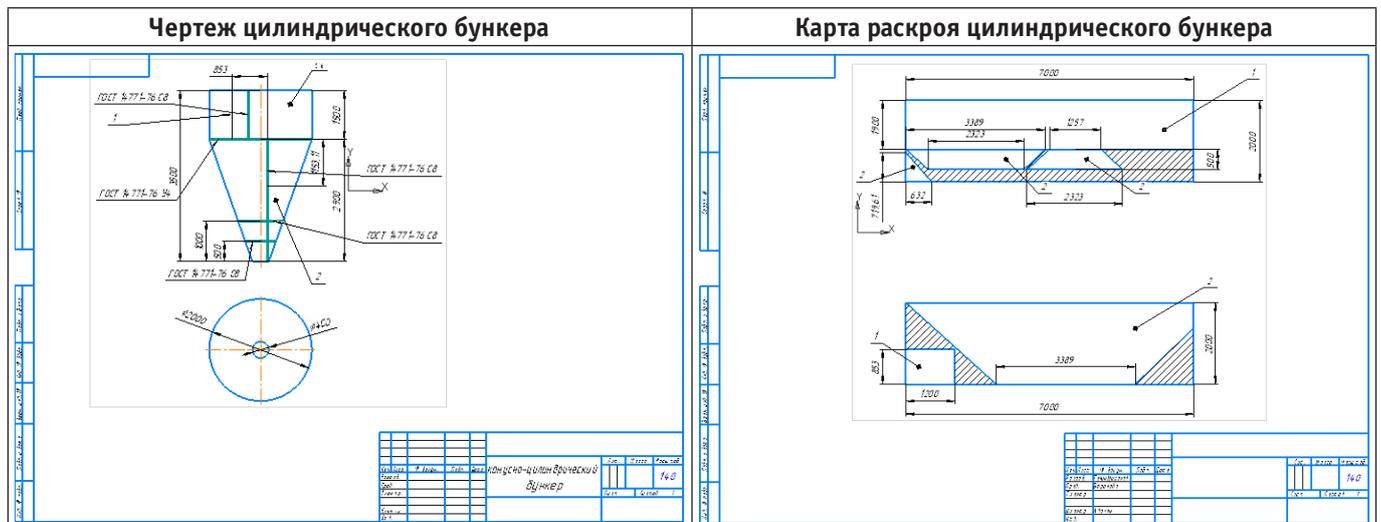


Таблица 4



Экономия. Себестоимость изготовления призматического бункера составила 272840 руб. Для цилиндрического бункера понадобится меньше листов листового проката и с себестоимостью 170 525 рублей. Следовательно, цилиндрический бункер будет иметь меньший расход свариваемых материалов и меньшую длину сварочных швов, что в свою очередь уменьшит расход сварочной проволоки.

Вывод. Применение способов интеграции материала разных дисциплин при решении контекстных задач выявляет потребность в стойкой системе оценивания выполненных учебных действий, к тому же оценки нужны одновременно по двум дисциплинам. Задача имеет контекст, который затрагивает профессиональное содержание и требует оценивания профессиональных и общих компетенций. Значит, условия и критерии оценивания отличаются от традиционной.

Литература:

1. Вербицкий А. Контекстное обучение в компетентностном подходе. Высшее образование в России. 2006 № 11
2. Санина Е. И., Насикан И. В. Контекстные задачи по математике как средство развития функциональной грамотности обучающихся. Ученые записки Орловского государственного университета. № 1 (82), 2019 г.

The educator is the fundamental figure in the education system of the Republic of Kazakhstan

Amrenova Aigerim Nurtazaevna, teacher of English language;
Shyngysbaev Rustem Azamatovich, teacher of English language
Eurasian National University named after Gumilev (Nur-Sultan, Kazakhstan)

The most important strategic direction for updating the educational system of the Republic of Kazakhstan is an educator, who is a significant figure in the modernization of teacher education in accordance with the Law «On the status of the educator». The main goal is to increase the prestige of the educator, recognition by the state of the special status of teachers in society.

Key words: educator, Law «On the status of an educator», social guarantees, state policy

Педагог как фундаментальная фигура в системе образования Республики Казахстан

Амренова Айгерим Нуртазаевна, преподаватель английского языка;
Шынгысбаев Рустем Азаматович, преподаватель английского языка
Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева (г. Нур-Султан, Казахстан)

Being an educator is not a service, but a God-given calling. For this one should have a high soul, capable of giving its flame to other people, without demanding anything in return.

Ybray Altynsarin

Главным стратегическим направлением обновления образовательной системы Республики Казахстан выступает педагог, который является важной фигурой модернизации педагогического образования в соответствии с Законом «О статусе педагога». Главная цель — повышение престижа педагога, признание государством особого статуса педагогических работников в обществе.

Ключевые слова: педагог, Закон «О статусе педагога», социальные гарантии, государственная политика.

At all times, an educator played and plays a unique role in human civilization. It is the teacher who builds up and transfers the knowledge and skills accumulated by people to next generation. And not only knowledge, but also in many respects the world outlook and worldview, ways of thinking, the soul of the nation, human values and culture.

Educators are those who pass on to each new generation the achievements and concerns of generations of ancestors and open the doors to the future for everyone.

Our long-standing conviction is that without raising the status of an educator, respect for him or her and ensuring his or her challenging and noble work to the proper level, we will not be able to achieve serious goals. And this living connection of times is largely provided to mankind by educators, which, I think, is their main and very high purpose.

In order to support the work of an educator and provide him or her with maximum efficiency, to ensure the highest prestige of the profession of a teacher, the Law “On the status of an educator” was adopted. While it was still a draft law, this document attracted the attention of both teachers and students and their parents. Already at the development stage, such moments were known as: a decrease in the normative teaching load, an increase in the salary of the teaching staff, the

introduction of a system of fines for insulting the professional honor and dignity of an educator, and more.

So let’s start in order. Having studied the document, we can conclude that the leadership of the Republic of Kazakhstan perfectly understands the issues within the country. In particular, the aging of the teaching staff and the reluctance of young specialists to work because of low wages. That is why, within the framework of the law “On the status of an educator”, the normative teaching load has been reduced from 18 to 16 hours a week. This change will affect not only the workload of teachers, but also the change in salaries in favor of the educator. Until 2024, it is planned to spend 5.4 trillion tenge on the implementation of the Law. There is a planned growth in teachers’ salaries from 25% to 50%, depending on the place of residence (urban or rural area).

Article 7 “The rights of a teacher in the implementation of professional activities” contains paragraph 20 “Respect of honor and dignity by students, pupils and their parents or other legal representatives”. Quite a standard wording, but it is backed up by very real fines. The average amount of the fine ranges from thirty to forty monthly calculation indices, and the maximum one reaches one hundred and twenty monthly calculation indices. In accordance with the law of the Republic of Kazakhstan dated

December 4, 2019 No. 276-VI “On the republican budget for 2020–2022”, the monthly calculated indicator in 2020 is 2651 tenge, which is equal to 7 dollars [1].

Penalties for humiliating the honor and dignity of a teacher are possible in two cases. The first is insult by an individual (thirty monthly calculation indices; repeated insult within a year — forty monthly calculation indices or administrative arrest for up to five days). In the second case, this law provides a fine for insulting an educator by minors, which is imposed on parents or their substitutes (twenty-five monthly calculation indices; in case of repeated insult within a year — thirty monthly calculation indices).

In addition to information above, on protecting the honor and dignity of the teacher, he or she is protected from additional stress from the leadership. A penalty has been introduced for engaging educators in unusual functions. For the first time, the manager can get off with a warning, but if the violation is repeated within a year, then the fine will be calculated from twenty to one hundred and twenty monthly calculation indicators, depending on the region.

Social guarantees for teachers are presented in a separate article (article 12). In the first paragraph, the educator is guaranteed housing. It can be official (an apartment or a room in a dormitory) or private (land plots for individual housing construction). In the seventh paragraph of this article, the option of compensatory payments to the teacher for renting (renting) housing and utilities is considered. In the third subparagraph of the first paragraph of Article 12, an annual labor leave of 56 days is fixed.

Teachers from rural areas felt serious support. Their salary has been increased by 25%, and social support has been assigned to pay for utilities and purchase fuel from budget funds.

The most important aspect, in our opinion, is Article 13. It implies the institution of mentoring young teachers. For the implementation of mentoring to experienced teachers who carry out this activity, an additional payment is paid (determined by bylaws). During mentoring, a more experienced teacher is responsible not only for conducting classes with a young colleague, but also for fulfilling ethical and moral standards. If they are violated, according to Article 16 “Council on

Pedagogical Ethics”, the young specialist and mentor will be held liable [2].

In his State of the nation address to the people of Kazakhstan “Constructive public dialogue is the basis of stability and prosperity in Kazakhstan”, President of the country Kassym Zhomart Tokayev put the quality of education in the first place in the priority “New stage of social modernization”. At the same time, the Head of State instructed to double the salaries of teachers over the next 4 years. We have not yet had such a high rate of growth in wages in education in the 21st century, and this is a wonderful event for the half-million pedagogical units of Kazakhstan [3].

Undoubtedly, such an increase will have a beneficial effect both on the living conditions of teachers and on their status in society. Accordingly, since January 1, 2021, teachers’ salaries have already increased by 25%, and social guarantees for teachers working in rural areas are even wider and more attractive. Starting with the fact that their rates will be 25% higher than those of their fellow citizens.

All this taken together resulted in a special purposeful attention to the issues of legislative, organizational and resource provision of the status of a teacher. The result of a lot of work was the adoption of the State Program for the Development of Education and Science of the Republic of Kazakhstan for 2020–2025. This state program is becoming the main tool for the practical implementation and provision of all measures for the modernization and development of the domestic education system, including in the field of improving the status of an educator.

There has never been such a wide range of areas related to the status of an educator in the legal and institutional practice of Kazakhstan, and this is a truly serious step forward in the legislative certainty and security of our teaching units.

We believe that at the present stage, a state policy has been developed in relation to the creation of a new formation of educators, aimed at creating a community of teachers as a new social elite. These changes will allow attracting a large number of young and competent specialists to educational institutions, not only in the city, but also in the countryside [4].

References:

1. On the republican budget for 2020–2022: Law of the Republic of Kazakhstan dated December 4, 2019. No. 276-VI (with amendments and additions). [Electronic resource]. — URL: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1900000276>
2. On the status of a teacher: Law of the Republic of Kazakhstan dated December 27, 2019. No. 293-VI (with amendments and additions). [Electronic resource]. — URL: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1900000293>
3. Constructive public dialogue is the basis of stability and prosperity in Kazakhstan. Message from the Head of State to the people of Kazakhstan dated September 2, 2019. [Electronic resource]. — URL: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/K1900002019>
4. Professional activity and personality of the teacher [Electronic resource] / — <http://megaobuchalka.ru/3/14209.html> — (19.02.2018).

Использование элементов мнемотехники в процессе формирования грамматического строя речи и коррекции мнестической функции (памяти) у детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня

Галкина Анастасия Юрьевна, студент магистратуры

Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

В статье раскрываются возможности применения элементов мнемотехники в формировании грамматического строя речи и коррекции мнестической функции (памяти) у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, мнемотехника, память, грамматический строй речи, коррекция нарушений речи.

В этой статье будет рассмотрен экспериментальный процесс введения элементов мнемотехники в логопедические занятия с детьми дошкольного возраста с нарушениями речи, для коррекции их мнестической функции (памяти) и рассмотрения возможности использования этой науки и в вопросах формирования грамматического строя речи данной группы детей.

Среди распространенности речевых нарушений, лидирующее место занимает общее недоразвитие речи. Именно поэтому для нашего эксперимента нами была выбрана группа детей с ОНР третьего уровня.

Изучение теоретической литературы показало, что у детей с ОНР третьего уровня снижен объем памяти по сравнению с детьми без речевых нарушений. Им требуется гораздо больше времени для разучивания небольших стихотворений, запоминания текста для пересказа. Долговременная память развита плохо. В свою очередь мнемотехника строится на создании качественных ассоциаций, которые могут решить проблему длительного хранения информации в памяти.

Что касается грамматической стороны речи, то и здесь у детей с ОНР третьего уровня были замечено значительное отставание от нормы. Нарушен процесс словообразования, изменения слов по родам, числам и падежам.

Для подтверждения вышеизложенного был проведен контрольный эксперимент.

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 26 комбинированного вида» г. Муром. В исследовании приняли участие 12 детей возраста 6 лет с ОНР третьего уровня. 6 детей вошли в экспериментальную группу и 6 — в контрольную.

1. Работа по определению исходного состояния грамматического строя речи проводилось по методике Е. А. Стребелевой [5];

2. Исследование опосредованного запоминания по методике А. Н. Леонтьева [2].

Проведенный констатирующий этап исследования позволил установить, что уровень развития грамматического строя речи у старших дошкольников с ОНР третьего уровня не соответствует возрастной норме, находится на низком или среднем уровне и требует специального коррекционного воздействия. Помимо этого, память детей с нарушениями речи оказалась значительно ниже, чем у детей без речевых нарушений.

Был разработан комплекс занятий, в котором использовались методики, предложенные И. А. Поташко [4], Р. И. Лалаевой и Н. В. Серебряковой [1], Т. Б. Уваровой [3].

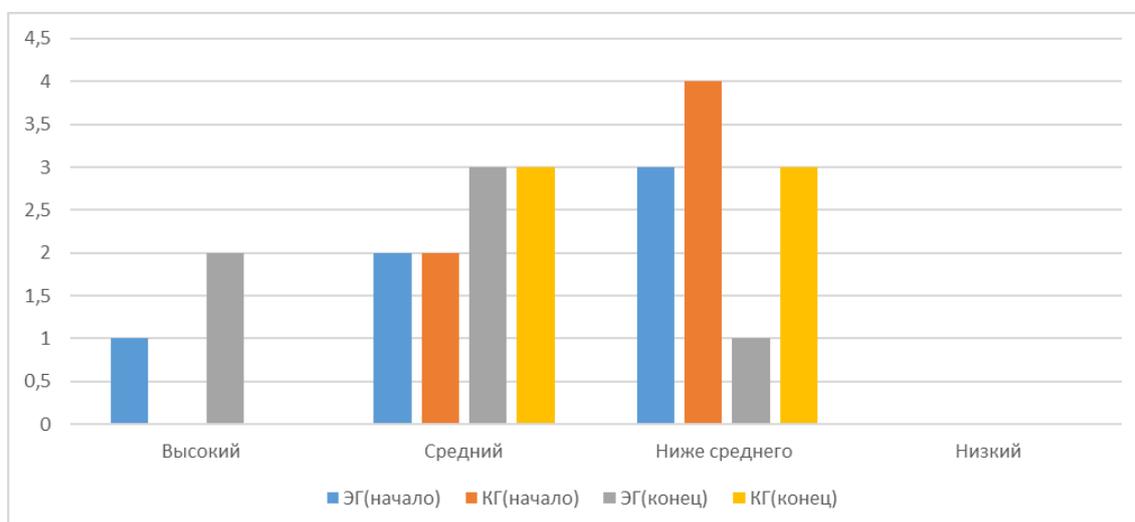


Рис. 1

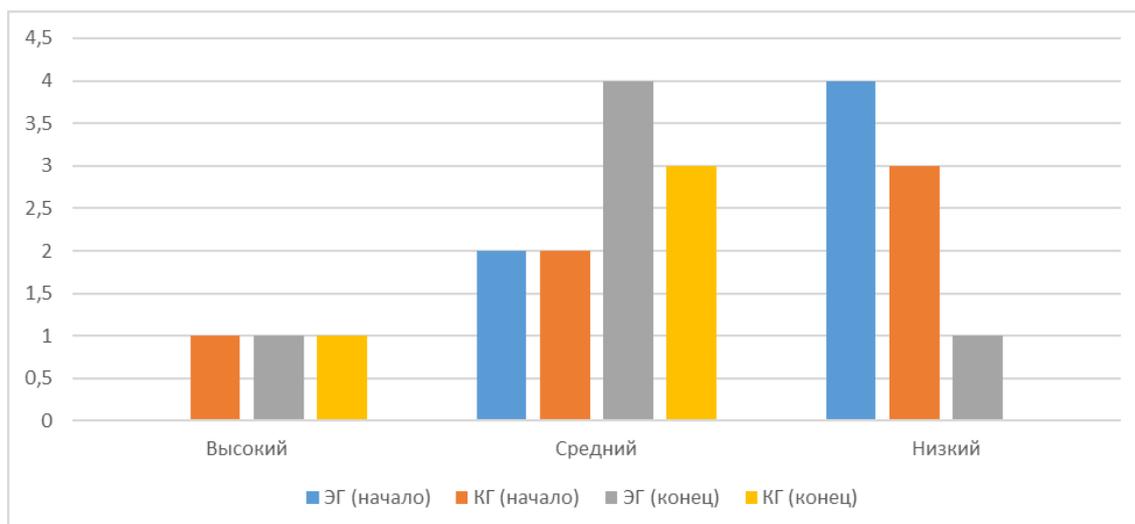


Рис. 2

В процессе коррекционно-развивающей работы нами были использованы такие элементы мнемотехники как мнемквадраты, мнемодорожки, мнемотаблицы. Мы старались задействовать все виды памяти, а именно зрительную, слуховую и графическую. Методы мнемотехники применялись на всех наших занятиях по формированию грамматического строя речи. В неразрывной связи шли и упражнения на коррекцию мнестической функции (памяти).

Для проверки результатов проведенного формирующего эксперимента мы провели контрольный срез. Использовались те же самые методики, что и на констатирующем этапе эксперимента.

У детей экспериментальной группы, отнесенных ранее к среднему и ниже среднего уровню сформированности грамматического строя речи, после специального обучения с элементами мнемотехники зафиксированы более высокие

результаты выполнения задания — высокий и средний уровень по сравнению с первым тестированием.

Что касается результатов работы по коррекции мнестической функции (памяти), то здесь получились аналогичные результаты, что и в случае с уровнем сформированности грамматического строя речи. У экспериментальной и контрольной групп улучшились показатели. Однако, мы наглядно видим, что в экспериментальной группе, где велась коррекционная работа с использованием элементов мнемотехники результаты значительно лучше.

На основании представленных гистограмм и вышеизложенного можно сделать вывод о том, что использование элементов мнемотехники не только положительно сказывается на мнестической функции (памяти), но и способствует развитию грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОНР третьего уровня.

Литература:

1. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. — СПб.: «СОЮЗ», 1999. — 160 с.
2. Леонтьев А. Н. Развитие памяти: Экспериментальное исследование высших психологических функций /С предисловием Л. С. Выготского — М.: Просвещение, 2003. — 101 с.
3. Уварова, Т.Б. Обучение словообразованию дошкольников с ОНР / Т.Б. Уварова // Логопед. — 2009. — №5. — С. 48–60.
4. Поташко И. А. Использование мнемотаблиц в развитии первичных естественно-научных представлений у дошкольников // Дошкольная педагогика. — 2006. — №7. — С. 18–22.
5. Стребелева Е. А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста под ред. Е. А. Стребелевой. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 2004. — 164 с.

Подходы и стратегии обучения детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования в работах отечественных и зарубежных ученых

Дарбаева Эльмира Бахытовна, студент магистратуры

Казахский национальный педагогический университет имени Абая (г. Алматы, Казахстан)

Данная публикация рассматривает подходы, стратегии и технологии обучения детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования. Проведен теоретический обзор исследований зарубежных авторов и последних работ отечественных ученых. Автор пришел к выводу о наличии преемственности исследований. Наиболее предпочтительными подходами были выделены коммуникативный, системно-деятельностный, конструктивистский и индивидуальный. Так же имеет место наличие инновационных альтернативных подходов.

Ключевые слова: дети с особыми образовательными потребностями, инклюзивное обучение, теоретический обзор.

Teaching approaches and strategies for children with special educational needs in the context of inclusive education in the works of domestic and foreign scientists

Darbaeva Elmira Bahytovna, student master's degree program

Kazakh National Pedagogical University named after Abay (Almaty, Kazakhstan)

This publication examines approaches, strategies and technologies for teaching children with special educational needs in an inclusive education setting. A theoretical review of researches by foreign authors and recent works of domestic authors is carried out. The author came to the conclusion that there is a continuity of research. The most preferred approaches were identified as communicative, system-activity, constructivist and individual. There is also the presence of innovative alternative approaches.

Keywords: children with special educational needs, inclusive learning, theoretical overview

Цель данной публикации рассмотреть подходы и стратегии обучения детей с ООП в условиях инклюзивного обучения на материале отечественных и зарубежных исследователей. Начнем с одного из ключевых понятий «инклюзивное обучение», согласно Закону об образовании РК «инклюзивное образование — процесс, обеспечивающий равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей», при этом ребенок с особыми образовательными потребностями (ООП) понимается как дети, нуждающиеся в получении специальной психолого-педагогической помощи и организации особых условий при их воспитании и обучении [1]. Среди европейских законов регулирующих обучение детей с ООП можно выделить документ «Excellence for AllChildren: Meeting Special Educational Needs» (Green Paper, 1997) [2]. Именно данное исследование положило начало разработки проблемы инклюзивного обучения. В документе освещалось следующее:

- обзор литературы, который расширил понимание различных профилей обучения учеников с ООП и определит лучшие способы их обучения в соответствии с различными теоретическими перспективами преподавания и обучения;
- эффективность различных подходов/стратегий в повышении успеваемости учеников с ООП;
- рекомендации относительно направленности и развития будущих исследований в этой области.

Более всего нас интересуют именно подходы и стратегии обучения детей с ООП предложенные зарубежными учеными и отечественными. Особый акцент был сделан на развитие коммуникативных навыков.

П. Дэвис и Л. Флориан [3, с. 12–13] утверждают, что для работы с детьми с ООП необходимо придерживаться определенных подходов, среди которых:

— Поведенческий: методы, которые включают в себя имитацию, формирование, подкрепление на повторениях, обычно для конкретных задач или навыков. Цели разработаны таким образом, чтобы их можно было определить и измерить.

— Когнитивный: здесь основное внимание обычно уделяется использованию и развитию базовых когнитивных процессов для улучшения навыков хранения, обработки, организации и поиска информации. Это может быть уровень фонологической обработки, уровень слова (семантика и грамматика или синтаксический уровень) или уровень предложения. Другие связанные подходы включают различные модели слуховой памяти и подходы, которые исследуют, как различные аспекты языка сохраняются и вызываются при необходимости.

— Развивающий: анализ этапов развития, через которые, как считается, проходит ребенок. Хотя этот подход все еще широко распространена в некоторой литературе, она больше не является эксклюзивной: в эти рамки иногда

могут быть включены натуралистические подходы, в отличие от «прямых» методов обучения.

— Взаимодействующий или интеракционный: этот подход известен под разными именами, включая экспериментальное обучение. Он подчеркивает развитие значимых отношений с окружением ребенка, а не изолированное обучение навыкам. Ребенку рекомендуется извлекать пользу из положительного опыта общения и взаимодействия, решать проблемы, а также разрабатывать и использовать множество все более сложных коммуникативных намерений и стратегий.

С. Краукле утверждает, что проблемы с общением создают необходимость в создании модели коммуникативного подхода к работе с детьми с особыми потребностями. Поскольку дети с особыми потребностями ходят в школу, учитель должен взять на себя ответственность и согласиться с применением принципов инклюзивного образования. Автор уверен, что «потенциал учителя очень важен, так как учитель должен быть готов работать с детьми с особыми потребностями» [4, с. 55]. Исследование С. Краукле подтверждает, что европейским учителям не хватает коммуникативных навыков при работе с детьми с особыми потребностями (особенно с детьми с ограниченными коммуникативными навыками). Следовательно, именно коммуникативный подход является наиболее предпочтительным.

Ряд других зарубежных авторов, представленных в исследовании П. Дэвис и Л. Флориан, выделяют такие конкретные стратегии как [3, с. 13]:

- раннее выявление и вмешательство, которое является ключом к реализации успешных стратегий обучения учеников с ООП, а также детей с языковыми затруднениями;
- вовлечение родителей и семей в совместное партнерство;
- совместная работа с другими организациями в рамках подхода, ориентированного на ребенка. Это особенно важно, поскольку службы поддержки могут иметь разную направленность на форму и цель предполагаемого вмешательства;
- стратегии обучения, которые используют дополнительные (визуальные) методы подкрепления в дополнение к словесному обучению и должны проводиться вместе с типично развивающимися сверстниками;
- упор на обучение языку и познавательный процесс, а также стратегии, необходимые для эффективного обобщения с помощью различной степени структуры, разработанной для соответствия потребностям ребенка.

Среди отечественных ученых так же накоплен достаточно большой опыт в сфере инклюзивного обучения, хотя работ по подходам и стратегиям не так много. Д. Ш. Жумагалиева утверждает, что современная обновленная система построена с учетом опыта зарубежных коллег, т. е. обуче-

ние «строится с применением стратегий активного обучения, использованием методов организации коллаборативного обучения, педагогической рефлексии и эффективных форм обратной связи, осуществлением дифференцированного подхода для удовлетворения различных образовательных уровней обучающихся» [5, с. 96]. Автор выявляет системно-деятельностный и конструктивистский подходы как наиболее эффективные при работе с детьми с ООП.

Пшеницына В. А., исходя из собственного опыта учителя-логопеда КГУ «Рудненской специальной школы для детей с ООП», утверждает, что «язык и коммуникация являются основой социального взаимодействия, основой коррекционного обучения», следовательно, «использование альтернативных средств коммуникации» [6, с. 119] являются актуальными и необходимыми. Под альтернативной коммуникацией автор понимает «все способы коммуникации, дополняющие или заменяющие речь людей, если они не способны при помощи неё удовлетворительно объясняться» [6, с. 120]. Таким образом, можно выделить подход «альтернативной коммуникации», куда автор включает такие конкретные методы как: система жестов, система символов, глобальное чтение, карточки PECS, дидактические игры.

Подобное мнение разделяет и Л. Е. Бродельщикова, которая считает, что формирование коммуникативной компетенции детей с ООП необходима не только на этапе получения общих знаний в образовательном учреждении, но и является «условием и ресурсом эффективности и благополучия будущей жизни» [7, с. 179]. При работе с детьми ООП при использовании любых стратегий необходимо учитывать «эмоционально-личностную сферу и общие характеристики деятельности, такие как познавательная активность, целенаправленность, контроль, работоспособность» [7, с. 177].

Ахметова Д. З., Челнокова Т. А., Мигранова Г. В., Корвяков В. А., Мухамбетов Д. Г. в рамках совместной монографии Института экономики, управления и права, (г. Казань, РФ) и Алматинской академии экономики и статистики, (Алматы, РК), особое внимание обратили на то, какие технологии и методы не следует использовать при работе с детьми с ООП. В процессе обучения необходимо избегать:

- таких форм обучения (лекция, рассказ), которые направлены на длительное объяснение материала учителем, что предопределяет роль учащихся как пассивных слушателей;
- излишних требований к порядку и тишине на занятиях, наполненных пассивными формами репродуктивной деятельности школьников (переписывание с доски, переписывание текстов из учебников, чтение учебника и т. п.);
- подачу нового материала одним блоком и в один прием, с рассмотрением не только наиболее общих подпунктов темы, но и отдельных фактов, деталей;
- оценивания результатов и качества деятельности учащихся с созданием стрессовой ситуации [8, с. 70].

При этом особый акцент авторы делают на технологии индивидуализированного и адаптивного обучения, с наличием поддержки, указывая, что игровые технологии и методы проектов могут быть эффективно использованы в инклюзивном обучении.

Таким образом, проведенный анализ подходов, стратегий и технологий обучения детей с ООП в условиях инклю-

зивного обучения показал преобладание исследований европейских и отечественных ученых. При этом каждый исследователь выявляет собственный эффективный метод или подход, исходя из личного опыта. Наиболее общими подходами мы можем назвать коммуникативный, системно-деятельностный, конструктивистский и индивидуальный подходы, которые так же отмечены зарубежными авторами.

Литература:

1. Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 08.01.2021 г.) Режим доступа: <https://online.zakon.kz/document/> (дата обращения 9.03.2021)
2. McCall S. DfEE: How Green Was My Future? Revisiting the 1997 Green Paper on Children with SEN, Excellence for All Children // *British Journal of Visual Impairment*, 2000, Vol 18, Issue 3. <https://doi.org/10.1177/026461960001800307>
3. Davis P., Florian L. Teaching Strategies and Approaches for Pupils with Special Educational Needs: A Scoping Study. — Queen's Printer 2004. — 90 P. Режим доступа: <https://dera.ioe.ac.uk/6059/1/RR516.pdf> (дата обращения 9.03.2021)
4. Kraukle S. Communicative Approach to Inclusive Education in Pre-School // *Discourse And Communication For Sustainable Education*, 2015, 4 (1). — P. 50–56. <https://doi.org/10.2478/dcse-2013-0004> (дата обращения 9.03.2021)
5. Жумагалиева Д. Ш. Учет инклюзивного образования в обновленных программах среднего образования республики Казахстан // *Материалы международной научно-практической конференции. Национальная академия образования им. И. Алтынсарина*. — Астана: НАО им. И. Алтынсарина, 2017. — С. 96–100
6. Пшеницына В. А. Способы и значение альтернативной коммуникации для детей с речевыми расстройствами // «Особый ребенок: исследование и опыт помощи»: мат-лы респ. науч.-практ. конф./сост. Киныбаева А. Д., Абдигалиева А. К.-Костанай, 2020. — С. 118–122
7. Бродельщикова Л. Е. Развитие социально — коммуникативных навыков у учащихся инклюзивного образования // «Особый ребенок: исследование и опыт помощи»: мат-лы респ. науч.-практ. конф./сост. Киныбаева А. Д., Абдигалиева А. К.-Костанай, 2020. — С. 176–180
8. Применение дистанционных образовательных технологий для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья / Ахметова Д. З., Челнокова Т. А., Мигранова Г. В., Корвяков В. А., Мухамбетов Д. Г. — Алматы: АЭСА, 2014.—173 с.

Самообразовательная компетенция как фактор формирования будущих бакалавров-педагогов в образовательном процессе вуза

Домошонкина Диана Романовна, студент магистратуры

Забайкальский государственный университет (г. Чита)

При обучении одним из важных факторов обучения является то, что познавательную деятельность учащихся (школа, колледж, вуз) сопровождает преподаватель. По мере развития интеллекта уровень самостоятельности обучаемых должен возрастать, а уровень вмешательства педагога уменьшаться. Сущность самоорганизации учебной деятельности состоит не только из схождений объекта и субъекта, но и в создании новой организации, которая заключается в регулярной подготовке специалиста, обладающей собственной структурой противоречий и закономерностей.

Самоорганизационный процесс лишь относительно самостоятелен. Важнейшей особенностью, является использование накопленного ранее опыта, что, бесспорно, выступает в качестве точно направленного процесса. Таким

образом, значит, что самоорганизация учебной деятельности — это процесс, который поддается управлению, контролю, что является его двигателем.

Самообразование студентов, это в первую очередь направление на самостоятельное профессиональное получение знаний, усовершенствование умений, самовоспитание профессиональных качеств личности и саморазвитие. Так как, самообразовательная деятельность студентов выполняет одновременно несколько функций: способность поиска знаний, использование специальных средств для осуществления самообразования — электронные ресурсы, библиотеки, различного рода коммуникации и другое. Так же, немалую роль в самообразовательной деятельности играет компетенция — так как, это высшая и одна из важных способностей мобилизовать организованные

навыки в удобоваримую систему знания, умения и личностные качества, важные для выполнения новой определенной задачи, то есть способность соединять базовые элементы (знания, умения, качества, предметы, мотивы) в единое целое для достижения должного, высокого уровня исполнения действия в зависимости от контекста, цели, ситуации, и т. д. [2].

С постановлением от 19.05.2004 № 24 О Концепции компетентностно-ориентированного образования в Самарской области

Модернизация системы образования в России направлена на приведение результатов её деятельности в соответствие с запросами государства, общества и личности, сформировавшимися в процессе либерализации экономики и демократических преобразований, происходящих в стране. Рассматривая систему образования региона как ресурс его социально-экономического развития, а образование гражданина как основание его социальной и профессиональной успешности, следует существенно скорректировать цели общего образования.

Изменения, которые происходят в последние десятилетия в технологиях производства, социальных и экономических отношениях, обусловили особо новые требования к кадровому ресурсу.

На современном рынке конкурентоспособность труда во многих случаях зависит от способности работника впитывать и развивать умения, навыки, которые применяются в совершенно разных ситуациях. В наше время успешная социальная и профессиональная карьера невозможна без готовности узнавать и осваивать новые технологии, (обязательная смена которых проходит примерно раз в пять лет), приспосабливаться к новым условиям труда, решать иные профессиональные задачи.

Школа, которая направлена точно на энциклопедические и академические знания учащегося, с новой точки зрения запросов рынка труда, устарела. Образование должно быть настроено на формирование у выпускника основных компетентностей, которые готовы удовлетворить запросы работодателей [4].

На сегодняшний день при приеме на работу, на руководящие должности, выступают новые, «глобальные» критерии отбора, ранее неизвестные. Такие как здоровье, опыт работы и знания в данной области, умение владеть иностранными языками, коммуникабельность, организаторские способности, личное обаяние, ораторские качества, наличие деловых связей на рынке данной области, работоспособность, возможность частого выезда в плановые и срочные командировки, познания в поле маркетинга на внутреннем и зарубежном рынках, социальный статус, пол, возраст (наличие возрастного «резерва»). Многие пункты из вышеперечисленных возможно приобрести только путем организации самообразовательной деятельности человека.

Исходя из этого, термин «самостоятельная самообразовательная работа студента» в наше время имеет более об-

ширное толкование и трактуется, как творческая деятельность обучаемых, направленная на усвоение, расширение, закрепление и углубление знаний, навыков, опыта и умений, полученных как на занятиях в сопровождении педагога, так и при самостоятельной подготовке в не академического обучения [5].

Усвоение полученного материала нельзя рассматривать как процесс простого перенятия знаний от преподавателя к обучаемому, так как без учета осмысления последнего, его активности, направленной на укрепления учебного материала, познание невозможно.

Многогранность форм самостоятельной работы учащихся и её важность в учебном процессе должна сопровождаться четкой организацией, то есть те мероприятия, которые проводятся преподавательским составом и самими обучаемыми с той целью, чтобы привить определенные умения и навыки по принятию и закреплению учебного материала. Основные навыки планирования самостоятельной работы, должны закладываться в корне учебного плана, где по каждой отдельной дисциплине назначается время (в часах) самостоятельных и аудиторных занятий. Что даёт возможность равносильно распределять все контрольные и самостоятельные задания в семестре [6].

Эффективность реализации самостоятельной работы учащихся напрямую зависит от некоторого ряда условий, к важнейшим из которых относятся:

- Четкость и ясность целей, наличие образовательных, самообразовательных программ;
- планирование подготовки самообразования с учетом индивидуальных особенностей и уровня интеллектуальной подготовленности обучающихся;
- внедрение принципа творческой эффективности (самообразовательная работа на разумном допустимом пределе возможностей с учетом уровня развития общих и профессиональных личностных качеств);
- своевременное поощрение за повышение качества обучения;
- анализ деятельности обучаемых и доведение до них выводов и рекомендаций по проделанной работе [1].

Из этого следует, что учебный процесс как единство воспитания и обучения только тогда будет эффективным, когда студенту будут привиты стремление к познанию и творческое отношение к усвоению изучаемого материала, когда педагог будет выступать в роли носителя современных идей, заинтересованный и способный передавать свой опыт обучаемым. Только лишь в этом случае студент будет готов устойчиво воспринимать теоретические и практические знания, как фундамент своего профессионального роста, и будет дальше приобретать навыки саморазвития, самовоспитания и самообразования.

Самообразование личности верно влетает в контекст непрерывного развития, образования, которое в последние годы явно приобрело значение наиважнейшего социально-педагогического принципа. Последний раскрывает общий подход к выстраиванию целостной, поэтапно разби-

той системы образования каждого человека на протяжении всей его жизни, системы, включающей в себя дошкольное, школьное (среднее и высшее) и после школьное образование. Данные этапы должны быть преимущественно связаны друг с другом: на каждом предшествующем этапе обязательным образом нужно формировать готовность человека к последующему образованию и самообразованию, а на каждом дальнейшем этапе необходимо обогащать и развивать те знания, которые человек приобрел ранее [7].

По мере перехода от одного этапа к другому главенствующие позиции занимают развитие творческого направленной личности, познавательные и потребностей, способность самостоятельного овладения знаниями и применение их в практической деятельности. Уже сегодня профессиональное образование, раньше, чем другие подсистемы, встретились с требованиями рынка к подготовке и компетентности специалиста. Она пришла в несоответ-

ствие с устоявшимся на протяжении длительного времени узко функциональным отношением к профессиональному образованию с его жестко-нормативным характером [1].

В общем и целом, самообразовательная компетенция, в полном своем объеме проявляется в навыках и умениях самосовершенствования, способности самостоятельной познавательной деятельности, цель которой преследует обналичивание интеллектуального потенциала в параллели с профессиональными и общекультурными запросами общества (М. И. Поднебесова). Отталкиваясь из вышеперечисленных позиций, можно смело утверждать, что выстраивание самообразовательной компетенции будущих бакалавров-педагогов существует как обязательное условие получения качественного профессионального высшего образования, на высоком уровне овладения профессией и получение желаемой квалификации, и может выступать как их профессионально-педагогическая ценность.

Литература:

1. Косогова, А. С. Особенности организации самостоятельной работы студентов вуза с позиций компетентностного подхода [Электронный ресурс] / А. С. Косогова, М. Б. Дьякова // Современные проблемы науки и образования. — 2012. — № 5. — URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=7142> (дата обращения: 20.04.2021).
2. Новиков, А. М. Профессиональное образование в России / А. М. Новиков. — М.: ИЦП НПО РАО, 1997. — 253 с.
3. Овчаренко, В. А. Самообразование и творческое развитие личности в процессе профессиональной подготовки студента / В. А. Овчаренко // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. — 2011. — № 1. — С. 63 —
4. Сагитова Р. Р. Формирование самообразовательной компетенции студентов вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин: дис... канд. пед. наук. Казань, 2011. — С. 215
5. Сенашенко, В. Самостоятельная работа студентов: актуальные проблемы / В. Сенашенко, Н. Жалнина // Высшее образование в России. — 2006. — № 7. — С. 103–109.
6. Тельтевская, Н. В. Педагогические условия повышения эффективности самостоятельной работы студентов / Н. В. Тельтевская // АНИ: педагогика и психология. — 2016. — № 4 (17). — С. 262–265.
7. Федорова, М. А. Теория и методическое обеспечение формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в вузе: дис... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Федорова Марина Анатольевна. — Орел, 2011. — С. 457

Экспериментальное исследование особенностей письменной речи детей-билингвов младшего школьного возраста

Завалишина Ольга Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Амангалиева Азиза Шокановна, студент магистратуры

Казахский национальный педагогический университет имени Абая (г. Алматы)

В данной статье рассматриваются результаты экспериментального исследования состояния письма детей-билингвов младшего школьного возраста. Раскрываются методика и процедура проведения констатирующего эксперимента. Даются анализ и интерпретация полученных результатов. Выделены и проанализированы специфические ошибки письма детей-билингвов, обусловленные языковой интерференцией.

Ключевые слова: нарушение письма, дети-билингвы, дисграфия, интерференция.

Проблема билингвизма является актуальной проблемой, когда в мире идет интеграция культур и языков. Она дает толчок изучению механизмов речевого развития детей в условиях билингвизма, ставит задачи, которые обес-

печили бы полноценное изучение как родного, так и иностранного языка.

Билингвизм может оказать негативное воздействие на овладение письменной речью. Трудности овладения

двумя языками отражаются в письме своеобразно. Процесс становление письма идет вместе с изучением и второго языка и может иметь свои особенности развития.

Становление письма - очень длительный и сложный процесс, который зависит от ряда условий, включая речевое развитие ребенка. Так как выраженные нарушения речевого развития определяют комплекс проблем при обучении, то трудности, которые испытывает ребенок, переходя в школу, где обучение проходит на неродном языке или билингвально, осложняются дополнительно ещё и результатом специфики самого процесса обучения на неродном языке. Письмо и чтение представляют собой сложнейшие интегративные навыки, формирование которых проходит ряд общих стадий, связанных с включением в деятельность практически всех сенсорных систем и всех структур мозга (А. Р. Лурия 1950) [1]. Нарушение письма у монолингвов и билингвов было исследовано Т. Г. Визель, А. В. Константиновой [2]. Авторы указывают на специфические ошибки, которые были допущены детьми билингвами.

Обобщая вышесказанное, можно заключить, что проблема предупреждения и преодоления нарушений письма в билингвальных условиях обучения в настоящее время недостаточно изучена. Сказанное свидетельствует об объективно существующем противоречии между современными требованиями общества к формированию полиязычной личности и недостаточной разработанностью теоретических и методических основ данной проблемы.

Для изучения состояния письменной речи детей-билингвов был проведен констатирующий эксперимент. Экспериментальное исследование было проведено в 2021 году в КГУ Общеобразовательной школе № 114 г. Алматы. На первоначальном этапе исследования на основе письменных работ были выявлены учащиеся с дисграфией 2 «Б», 2 «В», 2 «Г», 3 «Б», 3 «В», 3 «Г» классов. Среди учащихся с дисграфией были выделены монолингвы и билингвы и сформированы две группы:

- группа школьников монолингвов с нарушением письменной речи;
- группа школьников билингвов с нарушением письменной речи.

У детей двух групп проводилось обследование состояния устной и письменной речи. Для изучения письма использовались специально подобранные диктанты. На основе изучения рабочих тетрадей и контрольных работ учащихся были выявлены группы ошибок, допускаемые детьми-билингвами и монолингвами [3]. В ходе констатирующего эксперимента всего было обследовано 47 учеников, в письме которых наблюдались больше трех дисграфических ошибок. При анализе письменных работ (диктантов) у детей были выявлены различные ошибки и разделены на следующие группы:

- дисграфические;
- интерферентные;
- орфографические.

Соотношение различных видов ошибок у детей монолингвов и билингвов отражено в рис. 1

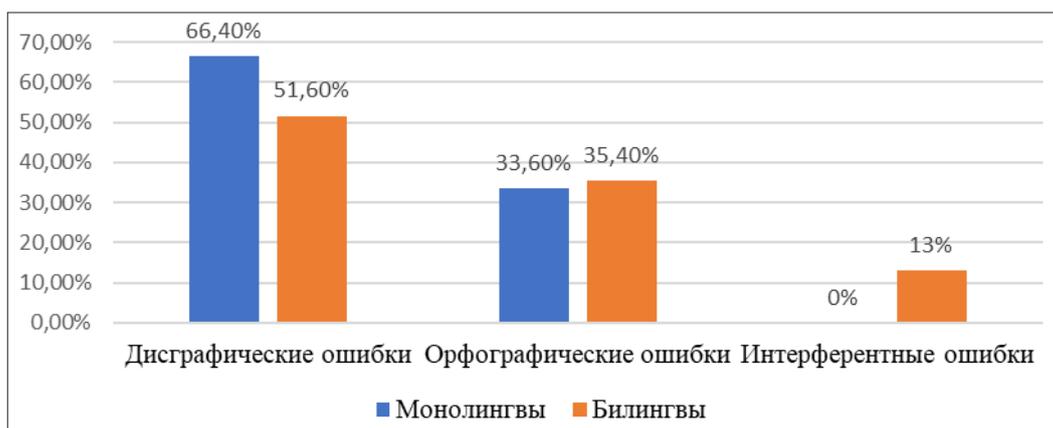


Рис. 1. Соотношение различных видов ошибок монолингвов и билингвов (%)

Из данной диаграммы видно, что у детей-билингвов доминировали дисграфические ошибки. Орфографические ошибки встречались как в письменных работах монолингвов, так и билингвов. В письме детей-монолингвов не было интерферентных ошибок, в основном преобладали дисграфические ошибки. Орфографических ошибок у билингвов было больше, чем у монолингвов. Кроме того, в работах билингвов были выявлены специфические ошибки, обусловленные языковой интерференцией.

Обнаруженные орфографические ошибки в работах детей были сгруппированы следующим образом:

- ошибки в словах с непроизносимым согласным в корне;
- ошибки в словах с безударным гласным в корне;
- ошибки в написании словарных слов;
- ошибки в словах с глухим звуком на конце слова.

В письме у детей-билингвов были выделены следующие виды интерферентных ошибок:

1. Нарушение дифференциации Ш-Щ и обратно. Например, выщел-вышел; пишу-пишу.

2. Нарушение дифференциации Ы-И и обратно. Например, добичу-добычу, умчались-умчались.

3. Неправильное употребление мягкого знака. Например, малчик-мальчик, выщель-вышел, побрель-побрел, сидить-сидит, нос-нось, морковьку-морковку.

4. Неправильное согласование слов в предложении. Например, были две мальчики.

Соотношение видов интерферентных ошибок отражено в рис. 2.

Анализ дисграфических ошибок показал, что их количество в одной письменной работе у детей-билингвов составило от 3 до 35, а у монолингвов от 3 до 15. Если среднее количество ошибок у детей-билингвов составило 15,7, а у монолингвов 4,8.

На основе оценки результатов выполнения диктантов были выявлены учащиеся с различной степенью выраженности дисграфии. Степени выраженности дисграфии отражены в рис. 3.



Рис. 2. Процентное соотношение интерферентных ошибок в письменной работе детей-билингвов

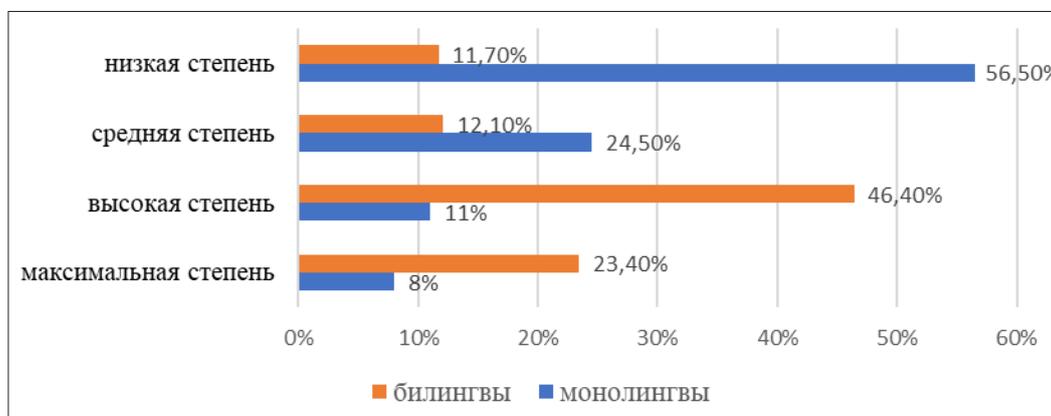


Рис. 3. Распределение монолингвов и билингвов по степени выраженности дисграфии (%)

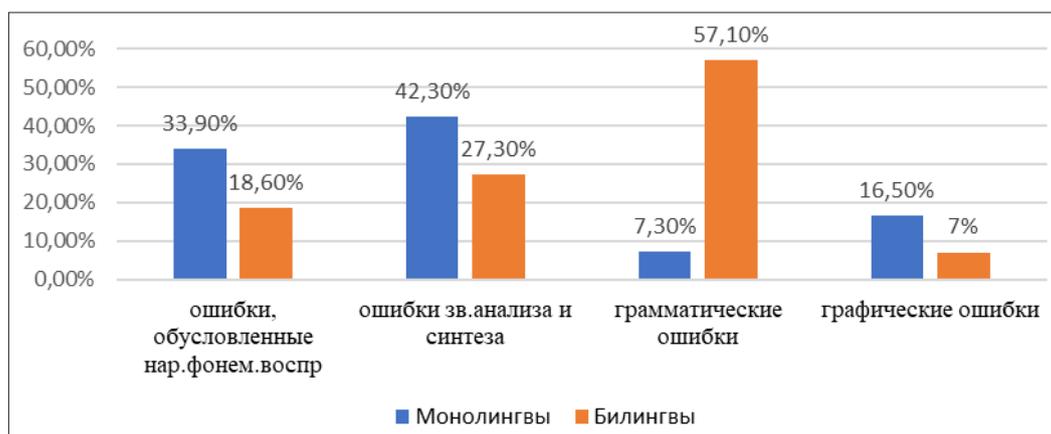


Рис. 4. Соотношение видов дисграфических ошибок у детей монолингвов и билингвов

Для подробного рассмотрения дисграфических ошибок их разделили на следующие виды:

- ошибки, обусловленные нарушением фонематического восприятия;
- ошибки звукового анализа и синтеза;
- грамматические ошибки;
- графические ошибки.

В письме у всех детей доминировали ошибки звукового анализа и синтеза. К данному виду ошибок относятся следующие:

- пропуски слогов;
- вставка слогов;
- перестановка слогов;
- пропуск гласных и согласных букв;
- вставка гласных и согласных букв;
- перестановка букв;
- антиципации;
- персеверации.

Ошибки языкового анализа и синтеза:

- слитное написание слов;
- раздельное написание слов;
- пропуски заглавной буквы;
- пропуск точки;
- неправильное использование заглавной буквы и точки.

Ученики часто совершали ошибки на уровне буквы: пропуски, перестановки. Также было замечено, что дети в письме пропускали больше гласных букв. На уровне слогов также наблюдались пропуски и перестановки. Часто дети-билингвы писали слова раздельно, были пропуски слогов, неуместное написание заглавной буквы. Таких ошибок у монолингвов не наблюдалось.

Ошибки фонематического восприятия выражались в следующих ошибках:

- ошибки дифференциации парных звуков Г-К, Д-Т;
- ошибки дифференциации свистящих и шипящих звуков С-Ш, З-Ж;
- ошибки дифференциации аффрикатов Ц-Ч, Ц-ТЬ;
- ошибки дифференциации звуков Р-Л;
- ошибки дифференциации гласных звуков А-О, О-У;
- ошибки в обозначении мягкости (А-Я, У-Ю, мягким знаком).

Дети-билингвы часто ошибались в дифференциации букв А-О, в обозначении мягкости звуком Я. у монолин-

гвов были ошибки в дифференциации аффрикатов Ч-Ц и гласных О-У. Данные виды были замечены только у монолингвов. При написании мягкого знака монолингвы пропускали или неправильно ставили, то билингвы писали его неуместно (после гласных).

Грамматические ошибки сравнительно больше были допущены детьми-билингвами. Эти ошибки детей можно разделить на следующие подгруппы:

- ошибки в согласовании имен существительных с прилагательными в роде;
- ошибки в согласовании имен существительных с прилагательными в числе;
- ошибки в преобразовании падежных окончаний;
- ошибки в употреблении предлогов;
- ошибки в согласовании имен существительных с числительными;
- ошибки замены префиксов и суффиксов.

Часто все дети допускали ошибки в преобразовании падежных окончаний и в согласовании существительных и числительных. Для билингвов были характерны ошибки согласования существительных с прилагательными в роде, та же на изменение числа существительных.

Графические ошибки. Данный вид ошибок у детей был выражен меньше всего:

- ошибки дифференциации оптически схожих букв О-Е;
- ошибки дифференциации кинетически схожих букв Б-Д, П-Т, Р-П;
- зеркальное письмо;
- искажение начертания букв.

У всех детей преобладали группы ошибок с дифференциацией П-Т. У билингвов было выявлено зеркальное письмо.

Таким образом, анализ полученных результатов показал, что дети-билингвы испытывают значительные трудности в овладении письменной речью. В письменных работах детей-билингвов выявлены специфические ошибки для данной категории детей. Данные ошибки письма можно объяснить интерферирующим влиянием родного языка и недостаточным овладением вторым языком. Для предупреждения и устранения таких ошибок необходимо применять специальные приемы логопедической работы.

Литература:

1. Очерки психофизиологии письма, А. Р. Лурия. Академия педагогических наук, 1950. — 352 с.
2. Визель Т. Г., Константинова А. В. Обучение грамоте в билингвальных условиях. Издательство: В. Секачев. Год выпуска: 2014. — С. 90.
3. Лалаева Р. И., Бенедиктова Л. В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. — 224 с. (Серия «Коррекционная педагогика»)

Особенности коммуникативной компетенции детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Завалишина Ольга Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Демеш Меруерт Истурганкызы, студент магистратуры

Казахский национальный педагогический университет имени Абая (г. Алматы)

В данной статье рассматриваются теоретические аспекты проблемы изучения коммуникативной компетенции у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Раскрывается содержание понятия «коммуникативная компетенция» в работах казахстанских и зарубежных исследователей. В ходе теоретического анализа проблемы выявлены и педагогически обоснованы сущностные и структурно-содержательные характеристики коммуникативной компетенции детей с общим недоразвитием речи. Акцентируется внимание на общих основаниях и выявленных автором различиях в понимании содержания и структуры коммуникативной компетенции детей с общим недоразвитием речи как сложного, многокомпонентного личностного образования.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, дошкольный возраст, общее недоразвитие речи.

Цель данной статьи заключается в обзоре современных подходов к определению понятия «коммуникативная компетенция», выявлении сущности и компонентного состава коммуникативной компетенции детей с ОНР. Важность овладения коммуникативной компетенцией не раз подчеркивалась в современных и фундаментальных исследованиях. Согласно ГОСО всех уровней образования РК от 2018 года, развитие коммуникативной компетенции является одной из приоритетных в содержании образовательной программы. Образовательная область «Коммуникация» нацелена на «формирование вербальных и невербальных навыков коммуникации, создание речевой среды, пробуждение речевой активности, интереса к окружающему миру, способности участвовать в различных формах коммуникативной деятельности» [1]. Более того, полагаясь на послание Президента Республики Казахстан Н. А. Назарбаева — «Казахстан 2050», необходимо отметить, что «важнейшей задачей государства становится адаптация государственной молодежной политики к требованиям времени, в котором молодежь становится важнейшим основополагающим фактором конкурентоспособности Казахстана» [2]. Следовательно, формирование и развитие коммуникативной компетенции молодого поколения не только не утратило своей актуальности, но наоборот, становится одним

из важнейших вопросов воспитания обучающихся. Особый акцент ставится на развитие коммуникативной компетенции у детей с ОНР.

В ГОСО дошкольного воспитания и обучения (с изменениями на 24.09.2020) отмечается: целью образовательной области «Коммуникация» для детей с ОНР является «формирование полноценных произносительных навыков, развитие умения адекватного отбора необходимых лексических и грамматических языковых средств в различных формах и видах детской деятельности, а также подготовка детей с ОНР к овладению навыками чтения и письма» [3].

Понятие «коммуникативная компетенция» имеет достаточно большое количество подходов к пониманию и интерпретации. Следует отметить, что определения, данные отечественными учеными, отличаются в некоторой степени от западных подходов. Основное отличие вкладываемого значения заключается в важности реализации политики трехязычия, т. е. если на начальном этапе формирование коммуникативной компетенции связано с овладением навыками говорения на родном языке, в дальнейшем происходит проращивание навыков общения на государственном или русском языках, а также английском языке. Подходы к определению понятия «коммуникативная компетенция» представлены в таблице.

Таблица 1. Подходы к определению «коммуникативной компетенции»

№	Автор	Определение, подход
1	Акишева С. Н.	«Коммуникативная компетенция — это знания, умения и навыки, необходимые для понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватных целям, сферам, ситуациям общения;...знание основных понятий лингвистики речи, умения и навыки анализа текста и собственно коммуникативные умения и навыки речевого общения применительно к различным сферам и ситуациям общения с учетом адресата и стиля речи» [4, с. 5–6]
2	Искакова З. С., Корягина О. В., Власенко С. В.	«Коммуникативная компетенция определяет активную жизнедеятельность человека, его способность ориентироваться в различных сферах социальной и профессиональной жизни, гармонизирует внутренний мир и отношения с социумом» [5, с. 72].
3	Тасболат Ж. У., Дальбергенова Л. Е.	Коммуникативная компетенция является ключевой и «обеспечивает успех трудовой деятельности» [6].
4	Шаханова Р. А., Беккожанова Г. К.	«Коммуникативная компетенция, определяет владение технологиями устного и письменного общения на разных языках» и «является необходимым условием любой деятельности человека, имеющей коммуникативную природу» [7]

№	Автор	Определение, подход
5	Abdulrahman N. S., Abu-Ayyash E. A. S.	«Коммуникативная компетенция включает в себя не только знание языка, но и то, какое сообщение и кому передавать, и то, как передать его надлежащим образом в любом конкретном контексте, а также социокультурные знания, которые позволяют говорящим использовать и понимать различные формы речи» [8, с. 1600].
6	Balkom H., Deckers S., Stoep J.	«... развитие коммуникативной компетенции обеспечивает общее развитие, способность к обучению и, в частности, приобретения языка и грамотности» [9].

Проанализированные подходы к определению понятия «коммуникативная компетенция» говорят о наличии определенных сходств в его понимании как отечественных ученых, там и зарубежных. Основой акцент ставится на:

- умения порождать собственную речь и понимать чужую;
- гармонизации отношений с социумом и самим собой;
- успехе в профессиональной деятельности;
- способности к обучению.

Последний аспект является одним из важных в рамках рассмотрения содержания данного понятия для детей с ОНР. Согласно Мусагитовой Е. В.: «у детей с общим недоразвитием речи в силу дефекта речи снижена потребность в общении, отмечаются недостатки вербальных и невербальных средств коммуникации; нарушение

формирования базовых коммуникативных функций; недостатка социоэмоциональных навыков; нарушение диалоговых навыков» [10]. Красовская Е. В. и А. Н. Данилова считают, что «предпочитаемым видом коммуникативной деятельности для детей с ОНР является ежедневное общение, выступающее на фоне совместной игровой деятельности; ... коммуникативная активность представляет собой совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективность протекания коммуникативных процессов с учетом специфики протекания речевого нарушения» [11]. Дети с ОНР нуждаются в формировании и развитии коммуникативной компетенции в большей степени, т. к. «нарушения речевой функции приводят к нарушению процесса коммуникаций, что в свою очередь ведет к недоразвитию коммуникативной компетентности в целом» [12, с. 61].

Таблица 2. Компоненты коммуникативной компетенции детей с ОНР

№	Авторы	Компоненты и особенности
1	Киселёва М. М., Бурнатов Т. А.	<ul style="list-style-type: none"> • лингвистический компонент: наличие речи с элементами недоразвития лексики, грамматики, фразеологии, неточное понимание и употребление обобщенных понятий, малый словарный запас, недостаточная дифференциация звуков на слух; • социолингвистический компонент содержит трудности в формулировании своих мыслей и построении высказывания; • социокультурный компонент, связан с недостаточностью представлений об особенностях социального и речевого поведения носителей языка; • социальный компонент: низкая речевая активность, недостаточная критичность к своему дефекту, а также незаинтересованность в контактах и неумение ориентироваться в ситуации общения; • дискурсивный компонент, а именно неумение выстраивать целостные, логические высказывания и отбирать лингвистические средства в зависимости от ситуации общения.
2	Попова Н. Е., Григорьева Ю. В., Дубовская В. А.	<ul style="list-style-type: none"> • социокультурный компонент характеризуется низким желанием вступать в коммуникацию с окружающими. Наиболее предпочтительные коррекционные методики: 1-я методика «Определения ведущей формы общения ребенка со взрослым» (автор М. И. Лисина) 2-я методика «Общение детей со сверстниками в процессе взаимодействия» («Рукавички») (автор Г. А. Цукерман); • речевой компонент характеризуется недостаточным знанием способов формирования и формулирования мыслей с помощью языка. Наиболее предпочтительная коррекционная методика: Диагностика развития речи дошкольников (авторы В. Н. Макарова, Е. А. Ставцева, М. Н. Едакова). Диагностика уровня речевого развития дошкольников (6–7 лет) (авторы О. А. Безруковой, О. Н. Каленкова); • лингвистический или языковой компонент характеризуется низким владением знаний о системе языка, правилах, а так же с помощью этих знаний понимать чужие мысли и генерировать собственные высказывания. Наиболее предпочтительная коррекционная методика: Методики А. А. Павловой, А. Л. Шустовой.

Таким образом, коммуникативная компетенция детей с ОНР представляет собой сложный, многокомпонентный феномен, который отличается от общего понимания коммуникативной компетенции. Мы заметили, что даже компонентная составляющая в некоторой степени отличается. Среди проанализированного материала наиболее интересными нам представились компоненты, предложенные Киселёвой М. М., Бурнатовой Т. А. [12] и Поповой Н. Е., Григорьевой Ю. В., Дубовской В. А. [13]. Подробнее компонентный анализ коммуникативной компетенции представлен в таблице.

Таким образом, проанализированные компоненты имеют некоторые общие основания и специфические особенности, выделенные отдельными авторами. На наш взгляд, компонентный состав, предложенный Киселёвой М. М., Бурнатовой Т. А., является более полным и развернутым, в то время как Попова Н. Е., Григорьева Ю. В., Дубовская В. А. предложили коррекционные методики для формирования рассмотренных в собственном исследовании компонентов.

Целесообразным считаем объединить данные подходы, т. е. продумать коррекционные методики для более развернутой компонентной составляющей, так как нарушение коммуникативной компетенции у детей с ОНР затрагивает все компоненты компетенции и влечет за собой существенное снижение необходимости в общении. Последнее, в свою очередь, приводит к недостаточной сформированности форм коммуникации и некоторым особенностям поведения, например, отсутствию желания идти на контакт, негативизм и низкий уровень ориентации в различных ситуациях общения.

В заключение отметим: несмотря на различия в понимании коммуникативной компетенции в общем смысле и с позиции детей с ОНР, неизменным остается необходимость своевременно формировать указанную компетенцию. Особенно важным подобное формирование предстает в сензитивном периоде, чтобы ребенок мог социализироваться и адаптироваться в окружающем его обществе.

Литература:

1. Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования всех уровней образования // Приказ Министерства образования и науки Республики Казахстан от 31 октября 2018 года № 604. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 1 ноября 2018 года № 17669. URL: <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1800017669> (дата обращения: 18.02.2020)
2. Послание Президента Республики Казахстан — Лидера нации Нурсултана Назарбаева народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства» 14.12.2012
3. Приказ и. о. Министра образования и науки Республики Казахстан от 12 августа 2016 года № 499 с изменениями на 24.09.2020. URL: zakon.uchet.kz/rus/docs/V1600014235 (дата обращения: 18.02.2020)
4. Акишева С. Н. Формирование коммуникативной компетенции на уроках русского языка в школах с казахским языком обучения // *Format. Педагогика*, № 02 (02), 2019. — С. 4–8
5. Исакова, З. С., Корягина, О. В., Власенко, С. В. Теоретические основы формирования коммуникативной компетенции учащихся подросткового возраста. // *Межвузовский вестник*, 2 (22), 2014. — С. 70–73
6. Тасболат Ж. У., Дальбергенова Л. Е. Методы дистанционного формирования иноязычной коммуникативной компетенции. URL: <http://ulagat.com/2020/12/01> (дата обращения: 18.02.2021)
7. Шаханова Р. А., Беккожанова Г. К. Компетентностно-коммуникативный подход при подготовке будущих педагогов-предметников // *Проблемы педагогики*. 2019. № 3 (42). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostno-kommunikativnyy-podhod-pri-podgotovke-buduschih-pedagogov-predmetnikov> (дата обращения: 18.02.2021)
8. Abdulrahman N. C., Abu-Ayyash E. A. S. Linguistic competence, Communicative Competence and Interactional Competence // *Journal Of Advances In Linguistics Vol 10* (2019), — P. 1600–1616 DOI: <https://doi.org/10.24297/jal.v10i0.8530>
9. Balkom H., Deckers S., Stoep J. Assessment of communicative competence in children with severe developmental disorders // *Developmental Perspectives in Written Language and Literacy*, 2017. DOI: 10.1075/z. 206.25van
10. Мусагитова Е. В. Формирование коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня // *Форум 2018, Педагогические науки*. URL: <https://scienceforum.ru/2018/article/2018000393> (дата обращения: 18.02.2021)
11. Красовская, Е. В. Формирование коммуникативных компетенций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Е. В. Красовская, А. Н. Данилова. — Текст: непосредственный // *Теория и практика образования в современном мире: материалы V Междунар. науч. конф.* (г. Санкт-Петербург, июль 2014 г.). — Т. 0. — Санкт-Петербург: СатисЪ, 2014. — С. 80–82. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/105/5948/> (дата обращения: 18.02.2021)
12. Киселёва М. М., Бурнатов Т. А. Формирование коммуникативной компетенции у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня // *Вестник Курганского государственного университета*. 2018. № 1 (48). URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnoy-kompetentsii-u-starshih-doshkolnikov-s-obschim-nedorazvitiem-rechi-tretiego-urovnya> (дата обращения: 18.02.2021)

13. Попова Н. Е., Григорьева Ю. В., Дубовская В. А. Особенности коммуникативной компетенции у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня // Вестник Курганского государственного университета. 2018. № 4 (51). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-kommunikativnoy-kompetentsii-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-obschim-nedorazvitiem-rechi-tretiego-urovnya> (дата обращения: 18.02.2021)

Формирование слухоречевой памяти у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Завалишина Ольга Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Садырбаева Раушан Ерболовна, студент магистратуры

Казахский национальный педагогический университет имени Абая (г. Алматы, Казахстан)

В данной статье на основе анализа психолого-педагогической литературы раскрывается проблема формирования и коррекции слухоречевой памяти детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Обобщены результаты работы формирования и коррекции мнестической деятельности детей с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: речь, память, слухоречевая память, дошкольный возраст, мнемические действия, мнемическая цель, общее недоразвитие речи.

Formation of auditory-speech memory of senior preschool children with a general underdevelopment speech

Zavalishina Olga Vasilevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor;

Sadyrbaeva Raushan Erbolovna, student master's degree program

Kazakh National Pedagogical University named after Abay (Almaty, Kazakhstan)

In this article, based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the problem of the formation and correction of auditory-speech memory of preschool children with general speech underdevelopment is revealed. The results of the formation and correction of mnemonic activity in children with general speech underdevelopment are generalized.

Keywords: speech, memory, auditory-verbal memory, preschool age, mnemonic actions, mnemonic goal, general speech underdevelopment.

Методика логопедической работы базировалась на теоретических положениях, изложенных в работах Л. С. Выготского, О. Е. Грибовой, Н. И. Жинкина, Р. И. Лалаевой, А. Р. Лурия, Ж. Пиаже, С. Л. Рубинштейна, А. М. Шахнаровича, Д. Б. Эльконина о взаимосвязи когнитивного и речевого развития, об опережающем развитии семантики по отношению к развитию формально-языковых средств [1].

Нарушения речи у детей с ОНР связаны с трудностями формирования лексического, морфологического и, в большей степени, семантического компонентов языка. Учитывая психологические особенности детей с ОНР, недостаточность когнитивной базы, необходимо особое внимание уделять формированию когнитивных предпосылок для освоения языка, в том числе развивать процессы памяти.

А. М. Шахнарович [2] выделяет следующие начальные этапы процесса овладения ребенком парадигматической системой языка:

- 1) ориентировка на звуковую форму слова, обнаружение различия в звуковой оболочке различных форм одного и того же слова;
- 2) соотнесение звукокомплекса с предметной действительностью, со смыслом;
- 3) выявление связи звукокомплекса со значением, выделение этого звукокомплекса в различных словах.

Коррекционную работу необходимо вести по нескольким направлениям:

- расширение лексики, за счет развития лексической системности, основанной на ассоциативных связях. Развивая ассоциативные механизмы, мы можем стимулировать совершенствование мнестических процессов и речи.

- создание условий для формирования внутренне-речевой (семантической) схемы предложения с опорой на собственные практические и игровые действия, на их демонстрацию, на наглядные схемы и модели, в разных видах деятельности возможен учет динамического и пространственного факторов, характеризующих мнестические процессы.
- формирование умений строить предложения по синтаксическим моделям простых распространенных предложений родного языка в процессе предметно-практической и игровой деятельности с использованием мнемотехнических приемов,
- работа над усвоением морфолого-синтаксических средств связи слов в предложении во взаимосвязи с развитием памяти.

В исследованиях В. И. Лубовского указывается на недостаточность (слабость) речевой регуляции действий у детей с различными отклонениями в развитии [3]. Для детей характерны затруднения в планировании предстоящих действий, в речевом их оформлении. Им труднее дать вербальный отчет о проделанной работе, чем выполнить действие по инструкции. Для вербальных отчетов характерны недостаточная точность, недифференцированность словесных определений.

Специфична сама деятельность детей с ОНР. Они не дослушивают задание и сразу приступают к его выполнению, игнорируют образец, не запоминают многоступенчатые объяснения и инструкции, отсутствует потребность к самопроверке, низкий уровень развития навыков самоконтроля, как в процессе деятельности, так и по ее окончании.

При обучении связному высказыванию использовались методические рекомендации В. К. Воробьевой, В. П. Глухова и др. авторов [4,5]. Предполагалось постепенное усложнение речевого материала и характера заданий, дифференцированно, в зависимости от мнестических процессов (от репродуктивных и репродуктивно-продуктивных до продуктивных видов); совершенствование операционально-деятельностных компонентов устной речи, использование наглядно-графических моделей в качестве опор при построении текстов.

Формирование связной речи осуществлялось нами в русле методических рекомендаций В. К. Воробьевой, согласно которым процесс обучения состоит из двух стадий: стадии предварительного усвоения системы ориентиров и стадии активных действий на основе усвоенных ориентиров. Такой подход предполагает использование наглядных опор и наглядно-графических моделей текста, что в свою очередь выступает в качестве средства, обеспечивающего запоминание устного сообщения и его воспроизведение.

Определяя пути и методы работы в формирующем эксперименте, мы также исходили из теоретических положений концепции Н. И. Жинкина, рекомендующего первоначальные представления о смысловых правилах формировать не на словесных, а на предметных отношениях.

В рамках формирующего эксперимента мы широко использовали предметные картинки, а также символические изображения, объединенные в мнемотаблицы.

Имеются исследования, свидетельствующие о том, что специально организованная предметно-практическая деятельность оказывает положительное влияние на нормализацию речи детей (Т. А. Матросова, С. А. Миронова, Н. А. Чевелева) [6,7].

Основным средством формирования лексико-грамматического строя речи у детей с ОНР нами выбрана предметно-практическая деятельность, в которой связи и отношения между предметами дети «открывали» путем анализа, сравнения, выявления существенных взаимосвязей.

Правильно педагогически организованная предметно-практическая деятельность детей может явиться важным средством активизации учебного

Все предметы, с которыми действует ребенок и которые создаются им в результате продуктивной деятельности, выполняют роль наглядной опоры для памяти и для речевых упражнений. Мнемотаблица может выступать как наглядно-графический план, облегчающий запоминание и построение предложения или рассказа. Важно и то обстоятельство, что ребенок в предметно-практической деятельности опирается одновременно на несколько анализаторов (зрение, слух, тактильное восприятие), что также оказывает положительное влияние на развитие речи.

Для запоминания словесного материала детьми с ОНР, сохранения в памяти его звукового образа использовались следующие приемы:

- интонационное выделение слова темпом, паузой, предварительным указанием, силой голоса, высотой голоса, несколько утрированное его артикулирование, внятное и четкое произнесение;
- повторное проговаривание слов и словосочетаний детьми с варьированием методики повторения: буквальное индивидуальное, хоровое, совместное с педагогом и детьми, в дифференцированных по различным критериям подгруппах;
- пояснение и толкование слова и его смысла через сопоставление с хорошо знакомыми предметами, явлениями;
- употребление слова в контексте, в котором слово употребляется несколько раз в различных грамматических формах и в сочетании с другими словами;
- вопросы, в ответах на которые ребенок употребляет слово в сочетании с другими словами.

Первичное накопление и уточнение словаря обеспечивалось в предметно-практической деятельности, а активизация и закрепление смысла слова проводилась в дидактических играх и речевых упражнениях.

Для психического и речевого развития ребенка огромное значение имеет игровая деятельность, которая в психологии рассматривается как ведущая развивающая деятельность в дошкольном возрасте. Учитывая это, целесообразно многие задания предлагать дошкольникам с ОНР в игро-

вой форме, что в свою очередь, создает положительный эмоциональный фон деятельности и повышает эффективность коррекционного воздействия. Вместе с тем, наряду с игровой деятельностью, в структуру логопедических занятий включаются предметно — практическая и опытно-экспериментальная деятельность и фрагменты учебной дея-

тельности, что обеспечивает формирование предпосылок к школьному обучению. [8,9].

Помимо вышесказанного при организации логопедической работы следует учитывать и общедидактические принципы — наглядность, доступность, индивидуальный подход и т. д.

Литература:

1. Чурсина Н. П. Особенности формирования памяти у детей шести лет с общим недоразвитием речи; Автореф. дисс. канд. пс. наук. — М., 2005. — 24 с. 220.
2. Шахнарович А. М. Юрьева Н. М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики: На материале онтогенеза речи. — М.: Наука, 1990.
3. Лубовский В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. — М.: Педагогика, 1989. — 104 с.
4. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием, Изд. 2-е. — М.: 2004, — 185 с.
5. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. Пособие / В. К. Воробьева. — М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. — 158 [2] с. — (Высшая школа)
6. Борякова Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. Учебно-методическое пособие. — М.: «Гном-Пресс», 1999–64 с.
7. Борякова Н. Ю., Матросова Т. А. Изучение и коррекция лексико-грамматического строя речи у детей с недостатками познавательного и речевого развития (на примере глагольной лексики, словоизменения глаголов и построения простых распространенных предложений). — М.: В. Секачев, 2010. — 200с.
8. Филичева Т. Б. Особенности формирования речи детей дошкольного возраста. — М., 2000.
9. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Психолого-педагогические основы коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста // Дефектология. 1985. № 4.

Проблема лексических навыков у младших школьников в процессе обучения речевому этикету на уроках русского языка

Захарова Елена Сергеевна, студент

Научный руководитель: Иргашева Тамара Гулямовна, доктор педагогических наук, доцент

Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

В статье описаны проблемы формирования лексических навыков у младших школьников. Представлены особенности использования речевого этикета на уроках русского языка в формировании лексических навыков у младших школьников. Указана особенность преподавания русского языка в начальной школе с использованием материала по теме «речевой этикет», описаны выводы по теоретическому анализу проблемы исследования.

Ключевые слова: формирование, лексические навыки, русский язык, речевой этикет, младший школьник.

The problem of lexical skills in primary schoolchildren in the process of teaching speech etiquette in Russian lessons

The article describes the problems of the formation of lexical skills in primary school students. The article presents the features of using speech etiquette in Russian language lessons in the formation of lexical skills in primary school students. The article describes the peculiarities of teaching the Russian language in primary school using the material on the topic “speech etiquette”, and describes the conclusions on the theoretical analysis of the research problem.

Keywords: formation, lexical skills, Russian language, speech etiquette, junior school student.

В федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) «предусматривается в качестве одного из результатов обучения — сформированность позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателя общей культуры и гражданской позиции человека» [3, с. 28]. Обобщая вышенаписанное, можно сказать, что современная образовательная система требует от школы, полноценную сформированную языковую личность ребенка. Но важно отметить, что такой процесс не будет происходить сам по себе, необходимо своевременно производить качественную подготовку работы всех языковых средств.

В учебном пособии «Педагогическая риторика» Т. Г. Иргашевой отмечается, что «на уроках русского языка роль учителя заключается в моделировании объективного мира, активно применяются различные виды ситуаций: проблемные, учебно-речевые и естественно речевые. Создание подобных ситуаций в непосредственном общении диктуется самой жизнью, в учебных же условиях существует только одна ситуация — учебная, когда преподаватель и обучаемый общаются с целью научить и научиться». Формирование коммуникативно-речевых этикетных умений происходит уже в начальной школе. И этому учит риторика. «Риторика — это наука об эффективном, результативном общении. Центром ее является общающийся человек, который в процессе деятельности вступает во взаимодействие с людьми в различных коммуникативных ситуациях. Специфика этих ситуаций требует от человека адекватного речевого поведения, что и обеспечивает, в конечном счете, решение социально значимых, жизненно важных задач. Таким образом, знание общих законов риторики — это общественная потребность, связанная с практической деятельностью человека. В риторике, как области гуманитарного знания, разработаны законы и принципы речевого поведения, описаны практические возможности их использования, что позволяет достичь главной цели общения — обеспечение взаимопонимания между людьми, гармонизация отношений коммуникантов» [2, с. 18].

Только качественное овладение лексическими навыками и умениями школьником будет способствовать формированию коммуникативных компетенций, а именно лексической стороны речи.

Лексика — это основа языка, а ее единицы являются основополагающим материалом для коммуникации. В связи с этим следует отметить, что лексемы являются важным компонентом содержания при обучении русскому языку и в начальной школе необходимо уделять им наиболее особое внимание.

Изучение лексики в образовательно-познавательном аспекте обеспечивает системный подход в усвоении лексических понятий, позволяет знакомить учащихся со словом, как единицей лексической системы, со значением слова, изучать грамматику на лексической основе, доказывать существующие взаимосвязи между лексикой и другими уровнями языка, а также создает необходимые усло-

вия для целенаправленного обогащения словарного запаса учащихся.

Содержание материала в начальной школе знакомит детей с нормами устной и письменной речи, учит применять языковые средства в разных условиях в зависимости от цели или задачи речи. Но функция учителя здесь наиболее важна, так как он со стороны должен наблюдать за особенностями речевой коммуникации, помогать формулировать мысли правильно, выразительно, точно, не нарушая языковые функции речи, а направляя в нужное русло.

Исследователи отмечают, что, изучая правила этикета, учащийся присваивает часть социального речевого опыта народа, овладевает культурно-речевыми эталонами, характерными для среды проживания. Введение словесных формул речевого этикета в систему речевого взаимодействия ребенка с окружающими способствует формированию комфортного, эмоционально позитивно заряженного коммуникативного поля, оказывает безусловное положительное влияние на духовный мир ребенка.

Развивать речевой этикет обучающихся необходимо на всех учебных предметах. Но учебный предмет «Русский язык» — это один из основных предметов в обучении младших школьников. С помощью определенных методов и приемов учитель может показать учащимся, насколько важно знать нормы русского языка и как правильно использовать речевой этикет в их жизни.

Современную лингвистику и методику преподавания русского языка характеризует заметный и все возрастающий интерес к изучению речевого этикета и формированию этикетных умений и навыков у учащихся. Интерес к речевому этикету связан с возросшим вниманием к проблемам общения. Поскольку общение есть деятельность человека, процесс, в котором он участвует, то при общении в первую очередь учитываются особенности речевого этикета [1].

Таким образом, сферу употребления единиц (формул) речевого этикета как конкретизацию области его применения можно представить в виде совокупности ситуаций, составляющих сумму тематических групп единиц речевого этикета. Тематические группы не образуют конечного ряда — это незамкнутая сфера, переходящая в более широкую область устойчивых формул общения: приветствие, извинение, благодарность и т. д. [4].

Речевой этикет играет значительная роль в жизни современного общества, что обусловлено его функциями. Анализ лингвистических особенностей речевого этикета убедил нас, что целенаправленная и систематическая работа над выработкой умений и навыков речевого этикета должна активно вестись в начальной школе. Именно в начальных классах закладываются основы вежливости, прививаются хорошие манеры, умение культурно вести себя как в общественных местах, так и дома.

В. Н. Ягодинский отмечает, что «соблюдение этикета способствует установлению успешных, нередко и доверительных, отношений между учителем и учеником, учителем и родителями учеников, учителем и другими учителями.

Создаются благоприятные условия для эффективной воспитательно-образовательной деятельности, для педагогического общения. Оно также способствует совершенствованию личности, взявшей на вооружение правила, в которых проявляется уважение к людям и потребность доставлять им удовольствие манерами обхождения» [5, с. 142].

Анализируя результаты изученного материала по проблеме формирования лексических навыков у младших школьников, мы отметили, что методика преподавания русского языка в начальной школе не отделяет изучение речевого этикета как отдельный материал, его изучение

происходит постепенно, практически во всех темах, таким образом, не все дети знают правила речевого этикета, их словарный запас беден, а вследствие этого умения речевого этикетного поведения не образуются самостоятельно, именно поэтому необходимо уделять им особое внимание и дополнительное время, а также особых условий для их формирования. Именно поэтому является актуальным создание особенной, целенаправленной методики, которая поможет в процессе формирования лексических навыков, сформировать знания и умения применения речевого этикета.

Литература:

1. Земская Е. А. Категория вежливости в контексте речевых действий // Логический анализ языка: язык речевых действий. — М.: Наука, 1994. — С. 131–136.
2. Иргашева Т. Г. Педагогическая риторика: учебно-методический комплекс по дисциплине: учебное пособие / Т. Г. Иргашева; Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова». — Абакан: ФГБОУ ВО «Хакасский гос. ун-т им. Н. Ф. Катанова», 2017. — 90 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — М.: Просвещение, 2011. — 51 с.
4. Формановская Н. И. Употребление русского речевого этикета / Н. И. Формановская. — М.: Русский язык, 1982. — 192 с.
5. Ягодинский В. Н. Наш этикет / В. Н. Ягодинский. — М.: Мол. гвардия, 1988. — 235 с.

Perception of students about cheating on exams

Iskakova Dina Kumarbekovna, student

East-Kazakhstan State University named after Sarsen Amanzholov (Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan)

Despite all the laws, there is an acute problem of students cheating on exams in higher educational institutions. Teachers believe that students are simply too lazy to learn the subject. There is no denying that laziness can actually prevent some students from starting their studies. But it is not uncommon for even hardworking students to cheat. To find solutions to a problem, you need to know its causes. This article was written to find out why students still decide to use cheat sheets on the exam, what their motivation is and what can be done in order to interest them in the subject and reduce the cheating rate.

Key words: students, exams, cheating, university, teachers.

The participants of the research are university students of different majors. The research purpose of the study was to examine what encourages students to use various types of cheat sheets on exams. Main research questions were:

- Does making cheat sheets helps to remember material better?
- How often do you cheat and is it always successful?
- What advantages and disadvantages of cheating?
- Is cheating necessary in studying?
- What can be done to prevent cheating?

The urgent problem of the research was that cheating contributes to the deterioration of the quality of education and

the question about students who cheats cannot become full-fledged specialists, since they have not learned the material and will soon forget it, and they also will not be able to use it in their future career. This was the reason I chose to conduct qualitative type of research. Information was collected in the form of an interview. 6 students from different universities were interviewed: 3 of them were interviewed by face to face meeting, others 3 by having conversation on the phone due to the long distance. The participants were not pressured. Each of the interview lasted about 15–30 minutes including distraction moments like off-topic conversation.

Table 1

Nº	Pseudonym	University and Course
1	Participant 1	D. Serikbayev East Kazakhstan state technical university / 4
2	Participant 2	Kazakh-American Free University/ 2
3	Participant 3	Siberian Federal University/ 4
4	Participant 4	Tomsk Polytechnic University/ 5
5	Participant 5	Technical University of Liberec/ 2
6	Participant 6	S. Amanzholov. East Kazakhstan State University/ 2

Table 2

Research question	Themes	Findings	Conclusions
Do students believe that making cheat sheets help to remember material better?	<ol style="list-style-type: none"> 1) It helps only if you write them by hands 2) To keep them with yourself on exams just to feel sure 3) Using them just to look up if forgot something but not to rewrite every word 	Students believe that cheat sheets help to remember material better and actively make them. But they not always use them directly on exams.	Making cheat sheets can actually be a good way to repeat the material as mostly students do not completely rely on them
How strictly students usually checked before and during an exam?	<ol style="list-style-type: none"> 1) Depends on the teacher's permissiveness 2) Students want to be trusted 3) Active control distracts 	If a teacher is acquainted to students (and vice versa) he/she does not check them strictly. Opposite situation happens when a teacher is a new face for students (and vice versa)	If a teacher is acquainted to students (and vice versa) then he/she acts calm and student feel less stress. In stress situation student easily forgets simple things and he/she feels the need to cheat
Do students think that cheating is necessary in studying?	<ol style="list-style-type: none"> 1) It is not unnecessary but helps a lot 2) It is not unnecessary but education system is to blame 3) It is not unnecessary but some things are force to cheat 	Students think that cheating is not necessary though most of them cannot avoid it due to different aspects.	Although majority opinion is that cheating is not necessary, they continue actively cheat, probably because students do not get proper motivation or due to another problems like lack of time etc. Not always a student is the only one to blame in cheating.
What motivation is needed to convey to students so they would stop relying on cheat sheets?	<ol style="list-style-type: none"> 1) There are just 2 types of disciplines: important and unimportant 2) Scholarship 3) Teacher's role 	It's unlikely that student would take disciplines that is not related to his specialty seriously. But if the subject was presented by the teacher interesting then students will be more attentive to it.	Obviously, students pay more attention for disciplines that are only concerned their specialty. But if there are significant factors like scholarship he/she will be attentive to all the disciplines. Although it's important for teachers to show students that they (teachers) are interested in the discipline they teach so then the students will be involved too.
What would a student do if he/she notice that another student cheats?	<ol style="list-style-type: none"> 1) It's not my business 	If a student notices that another student cheat he/she will not do anything. Every student is busy with his/her own work.	Students worry only about their own work. No reasons and benefits to spend time proving that another student has cheated.

Research question	Themes	Findings	Conclusions
Who is to blame for cheating? Student or teacher?	1) No one really is to blame to cheat. It's natural instincts 2) Maybe, the tasks should be in creative form where cheating is impossible 3) There is no enough time between the exams to learn all the material. 4) If a teacher gave enough knowledge to students then it's unlikely that they will cheat on exam.	Neither student or teacher can be 100% blamed for cheating. Both got to do their responsibilities well. A teacher to teach, a student to learn.	Teachers may blame students for not learning the material. Students may blame teachers for not teaching good. Instead of complaining about another side better start with yourself think about what can you do to change the situation for best.

Theme 1: Why do some students can cheat easily and some cannot?

I suppose the reason may take place in individual person's psychotype more than in certain circumstances. The thought came to my mind after the answers of one of the interviewed students who referred her own personality like the reason that stopped her from cheating. She has always been a diligent student who preferred to learn the material rather than relying on cheat sheets. I highlighted the finding: The reason why a student doesn't cheat it's her inability to cheat in general.

My idea can also be confirmed by the result of research conducted by Robert T. Burrus, Kim-Marie McGoldrick, and Peter W. Schuhmann (2007) [1]. They found out that students with higher GPAs and students who believe that they are honest are less likely to be cheaters. And students who participate in different organizations and university athletics and who have witnessed other students cheating are more likely to be cheaters.

Theme 2: While some students blame themselves for cheating, other are blame teachers and education system.

Some participants claimed that the problem of cheating because of methods of teaching and education system. They felt like they didn't receive enough knowledge due to a lot of information to remember and during cheating he thought only about to get any results. But still they thought that cheating was not necessary, though not useless.

The quote from one of the interviews: «It feels like our education doesn't take into account the fact that progress doesn't stand still and all this huge amount of information simply impossible to carry in the head».

My finding is that if a teacher was responsible and gave enough knowledge to students then it's unlikely that they (students) will cheat on exam. My finding differs from finding of the research conducted by Daniel Owunwanne, Narendra Rustagi, Remi Dada (2010) [2]. They explained that one way to control cheating is actually to reduce cheating by cultural change. Ethical behavior is defined as behavior that conforms to generally-accepted social norms. Basing at the study» results, the response to one particular question; i. e., «cheating includes giving help to a friend to complete an out-of-class assignment that was supposed to be done independently» was surprising, especially when you look at this response in light of their response to «getting help from a friend to complete an out-of-

class assignment that was supposed to be done independently,» for which a much larger proportion answered that it is cheating. This may be a good case for the discussion on ethics.

Theme 3: Does herd instinct have an effect on students?

All the students» answers about their peers cheating were the same. They all answered «It's not my business». So I came to the conclusion that if a student notices that another student cheats he/she will not do anything. Every student is busy with his/her own work.

One of the students» representing quote: «If I see someone cheats, I am neutral about this, since this are his/her own notes and his/her own responsibility. I relate worse to those students who cannot cheat and they complain to those who are able to cheat.»

Summarizing the theme, I can say students worry only about their own work. No reasons and benefits to spend time proving that another student has cheated.

Theme 4: How strictly should be students checked before and during an exam?

According to the respondents» answers, usually, on exams they do not checked strictly. Most students thought that teachers should trust them more. Here I found out that if a teacher is acquainted to students (and vice versa) he/she does not check them strictly. Opposite situation happens when a teacher is a new face for students (and vice versa).

One of my respondents said: «It is very important when students are shown that they are trusted and better if teachers show it by their own doing». Summing up the above, if a teacher is acquainted to students (and vice versa) then he/she acts calm then students feel less stress. In stress situation student easily forgets simple things and he/she feels the need to cheat. Checking strictly will not prevent cheating. If teachers have trusting relationship with their students, then it may work good for students» conscience.

Summary

According to the results of the study I came to conclusion that the problem of cheating lies not only in students. As I investigated the problem deeply it was clear that education system and teaching is far from perfect. The study showed advantages and disadvantages of cheating. It was seen what ordinary students prefer to learn material in advance or use cheat sheets to save time for studying. Now it can be seen how

cheating is important for students and if they are able take exams without using a single cheat sheet. The problem of the prevalence of cheating is uncovered and may lead to clear ideas on how to deal this and why it is important to give student a study goal so

they would like to learn material by themselves. The importance of my study is that it makes to look at the cheating from different angles. If we know all the vulnerabilities of the problem, we can try to solve it.

References:

1. Burrus R. T., McGoldrick K. M., Schuhmann P. W. Self-reports of student cheating: Does a definition of cheating matter? // The Journal of Economic Education. — 2007. — Т. 38. — №. 1. — С. 3–16.
2. Owunwanne D., Rustagi, N., Dada, R. Students perceptions of cheating and plagiarism in higher institutions // Journal of Business & Economics Research (JBER). — 2010. — Т. 7. — №. 11.

Сравнительный анализ трех основных дидактических концепций в образовательном процессе

Каменских Александра Вячеславовна, студент магистратуры;

Каменских Дмитрий Витальевич, студент магистратуры

Казахский национальный университет имени Аль-Фараби (г. Алматы)

В статье авторы предоставляют информацию по трем основным концепциям дидактики, сравнивая их между собой.

Ключевые слова: дидактика, традиционная концепция, педоцентризм, современная дидактика.

Выделяют три основных вида дидактических концепций: традиционную, педоцентристскую и современную систему дидактики. Все они определяются рядом направлений из теорий психологии и педагогики. Выделение данных трех групп осуществлено в соответствии с пониманием процесса обучения — объекта и предмета дидактики. В традиционной концепции дидактики ведущее место занимает преподавание, деятельность педагога. В данную систему обучения внесли свой вклад Я. Коменский, И. Песталоцци, а также особое место занимают идеи И. Гербарта и дидактика немецкой классической гимназии. [1]

Именно в рамках этой концепции были сформированы три основных положения дидактики.

1. Принцип воспитывающего обучения при организации обучения.
2. Формальные ступени, определяющие структуру образования.
3. Логика деятельности учителя на уроке — представление материала через его объяснение учителем, усвоение в процессе выполнения упражнений вместе с учителем и применение усвоенного в последующих учебных задачах. [2]

Традиционная дидактическая концепция связана, прежде всего, с именем немецкого ученого И. Ф. Гербарта, обосновавшего систему обучения, которой в Европе пользуются и по сей день. Согласно идеям Гербарта, формирование интеллектуальных умений, представлений, понятий, теоретических знаний составляют цель обучения. Помимо этого, немецким ученым Гербарт был разработан принцип воспитывающего обучения: организацией обучения должны формироваться морально сильные личности. Воспитание дол-

жно стать неотъемлемой частью обучения, которое в свою очередь, будет связывать знания с развитием чувств и воли, с тем, что сегодня называют мотивационно-потребностной сферой личности. [3]

Основу структуры обучения по Гербарту составляют изложение, понимание, обобщение, применение. Его дидактику можно охарактеризовать такими словами, как управление, руководство учителя, регламентации, правила, предписания. Так как он дал обоснование ступеням обучения через психологический анализ, учения о психических процессах конструирования знаний, философско-этические представления о личности, педагогическая концепция Гербарта имела большее значение. Однако ослабляли дидактическую систему ученого идеалистический и метафизический характер этики и психологии Гербарта, что делало его систему излишне заформализованной, негибкой. [3]

На рубеже XIX–XX вв. заложила свою основу новая дидактическая концепция, базу которой составляли первые достижения психологии о развитии ребенка и формах организации учебной деятельности. Этот этап в развитии дидактики совпал с этапом общего обновления всех сторон в жизни большинства развитых государств и Европы, и Америки, в том числе и реформирования традиционных педагогических систем, не отвечавших задачам нового времени. В русле реформистской педагогики одновременно во многих странах зародилась педоцентристская дидактическая концепция, отличительную черту которой можно выразить педагогической формулой «Vom Kindeaus» — «исходя из ребенка», предложенной шведским педагогом Эллен Кей в книге «Век ребенка». В основе данной концепции

лежал призыв развивать в ребенке творческие созидательные силы. [4]

Согласно педоцентристской концепции главную роль в воспитании ребенка должны играть детское переживание и накопление воспитанником личного опыта, в связи с чем основы данной педагогической системы получили также название теории свободного воспитания. Основу данной концепции заложили идеи Д. Дьюи, Г. Кершенштейнера, В. Лая — теории периода реформ в педагогике в начале XX века. [4]

Современная дидактическая система предполагает, что преподавание и учение составляют сущность процесса обучения, а их дидактическое отношение в структуре этого процесса является предметом дидактики. Современную дидактическую концепцию создают такие направления, как программированное, проблемное обучение, развивающее обучение (П. Гальперин, Л. Занков, В. Давыдов), гуманистическая психология (К. Роджерс), когнитивная психология (Дж. Брунер), технологизация образования, педагогика сотрудничества группы учителей-новаторов 80-х гг. в России, личностно-ориентированное образование. Сущность современной дидактической концепции заключается в понимании обучения как развивающего и воспитывающего процесса, средства развития личности в соответствии с социально обусловленными целями и образовательными запросами граждан. [5]

На основе этого определения можно выделить пять функций современной концепции дидактики:

1) социальная функция обучения, целью которой является формирование личности, которая будет отвечать общественным потребностям и будет способна адаптироваться в современном мире;

2) личностно-развивающая функция, направление которой, лежит на развитие у человека способности развиваться самостоятельно, суметь себя реализовать, а также целью является формирование духовной сущности и нравственного становления;

3) функция здоровьесбережения, основной задачей которой, является сохранение потенциальных способностей к здоровому развитию;

4) функция социальной защиты, способствующая формированию чувства жизненной устойчивости и мотивации на дальнейшую социальную активность в самых непростых жизненных условиях;

5) функция трансляции культуры, в основе которой лежит подготовка учащихся к освоению существующего культурного наследия и формирование устойчивой потребности к ее дальнейшему творческому развитию. [5]

Следует также сказать, что современная концепция дидактики предполагает равноправное положение всех субъектов обучения, и потому в ее основе лежит такое понятие, как «взаимодействие». Согласно этому понятию в современной дидактике разрабатываются различные формы сотрудничества педагогов и обучающихся, с одной стороны, и сотрудничество обучающихся друг с другом — с другой.

Литература:

1. Оконь В. Введение в общую дидактику. — М.: Высш. Шк., 1990. — 381с.
2. Бернс Р. Развитие Я — концепции и воспитание: Пер. с англ. / Общ. ред. В. Я. Пилиповского. — М.: Прогресс, 1989.
3. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения [Текст]. В 2-х т. Под ред. И. Пискунова и др. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 1. — 486 с. — Т. 2. — 576 с.
4. Ричардсон Г. Образование для свободы: проект школьного человекоцентрированного направления. — М.: Российский государственный гуманитарный университет, 1997. — 211 с.
5. Хуторский А. В. Современная дидактика. — СПб.: Питер, 2001. — 536с.

Современные аспекты проблемы формирования связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речи

Канагатова Карлыгаш Канагатовна, студент магистратуры;

Завалишина Ольга Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент

Казахский национальный педагогический университет имени Абая (г. Алматы, Казахстан)

В данной статье речь идет о формировании связной речи у детей дошкольного возраста. В статье представлены исследования ученых, изучавших проблему развития связной речи детей данной группы. Речевое развитие детей с нарушением зрения, следовательно, и механизм формирования связного высказывания, имеет свои специфические особенности. Полученные данные в ходе анализа научно-методической литературы позволяют сделать вывод, что нарушение связной речи у детей дошкольного с нарушениями зрения имеет свои специфические факторы и отличается от тех же нарушений зрячих сверстников.

Ключевые слова: связная речь, дети дошкольного возраста, нарушения зрения, связное высказывание.

Актуальной тенденцией в Республике Казахстан становится переход к системе инклюзивного образования. Как известно, цель инклюзивного образования – включение человека с особыми образовательными потребностями в социум, формирование социально адаптированной и реализованной личности. Данная цель реализуется на всех уровнях образования, в том числе и в дошкольном образовании.

На уровне же дошкольного образования эта цель реализуется в том, что ребенок должен по окончании дошкольной образовательной организации наиболее успешно быть вовлечен в процесс школьного образования. Задачей дошкольного образования является развитие для этого всех коррекционно-компенсаторных и социально-адаптивных умений и навыков в соответствии с их возрастными и индивидуальными возможностями и потребностями.

Исходя из вышесказанного становится актуальным изучение той группы детей с особыми образовательными потребностями, которые могут быть наиболее успешно включены в процесс школьного образования. К такой группе относятся дети с первичными нарушениями зрения.

Хороший уровень развития речи является предпосылкой эффективного усвоения детьми нового учебного материала и в значительной степени определяет успешность воспитательно-образовательного процесса в условиях дошкольного образовательного учреждения и в школе. И стоит отметить, что воспроизведение учебного материала, умение давать развернутые ответы на вопросы, свободно излагать свои суждения требуют достаточного уровня развития связной речи. Кроме того, речь является одной из компенсаторных функций данной группы детей с особыми образовательными потребностями.

Вследствие всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что вопрос развития связной речи у дошкольников с нарушениями зрения актуален.

Как известно, формирование речи детей с нарушением зрения протекает в более сложных условиях, чем у зрячего ребенка. Нарушение речи вкуче с недоразвитием навыков связной речи у детей являются сложным дефектом, в котором прослеживаются определенные связи и взаимодействия речевой и зрительной недостаточности.

По данным логопедов, в момент диагностики все дошкольники с нарушениями зрения обладают навыками связного высказывания как средством коммуникации. Тем не менее, данные, полученные из логопедической документации, демонстрируют следующие особенности речевого недоразвития: нарушения словарного запаса и грамматического строя, вследствие которых присутствуют затруднения в формулировании высказывания, неточное понимание и ошибки в использовании понятий языковой системы.

Исследования психологов и дефектологов показали, что нарушение зрительной деятельности вызывает большие затруднения в познании окружающей действительности. Вследствие этого словесные системы связей у мно-

гих детей с нарушением зрения формируются без должной опоры на наглядные образы, в связи с чем отмечается обеднение конкретных значений слов, отсутствие необходимого запаса слов, недоразвитие смысловой стороны речи.

В работах исследователей в области логопедии, рассматривавших данную группу детей мы находим подтверждение тому, что наблюдаются не только системные нарушения речи, но и отклонения в развитии процессов восприятия, памяти, внимания, воображения и логического мышления. В связи с этим они испытывают серьезные затруднения в самостоятельном оперировании лексико-грамматическими категориями, в грамматическом оформлении речевого материала. [1, с. 4]

Л. С. Цветкова утверждает, что нормально развитое зрительное восприятие имеет большое значение не только для общего психического, но и для речевого развития. В исследованиях дети, имевшие дефицит в сфере зрительно-предметных образов-представлений, испытывали трудности при актуализации слов, проявляющиеся в снижении активности извлечения слов, длительных паузах, связанные с трудностями подбора слов, трудностях переключения с одного слова на другое, с одной семантической группы на другую. [2, с. 74]

Из этих данных следует, что нарушения зрения у дошкольников, в основном, приводят к недоразвитию лексико-грамматических компонентов речевой системы, которые, в свою очередь, являются основными средствами связного речевого высказывания.

Однако важно подчеркнуть, что порождение связного высказывания — это сложный процесс, и лексико-грамматический аспект не является единственным.

При построении связного высказывания существенную роль играет уровень развития таких функций, как:

1. Способность переработки информации;
2. Сформированность умения серийной организации движений и действий;
3. Осуществление программирования и контроля произвольных действий;
4. Способность поддержания работоспособности.

Чтобы ребенок мог правильно воплощать мысль в слове, необходима работа не только по развитию словаря, грамматического строя речи, но и по созданию умения строить связный текст, то есть определенным образом организовывать текст, для которого необходимы навыки организации, программирования и контроля произвольных действий.

Вышеописанные функции рассматриваются в работах исследователей в области нейропсихологии. Согласно этим данным подтверждено, что любая психическая функция должна рассматриваться как организованная система, состоящая из трех основных взаимосвязанных и взаимодействующих функциональных блоков, каждый из которых обладает собственной мозговой организацией. Речь, как и любой психический процесс, подчиняется данной закономерности.

1-й функциональный блок мозга — блок регуляции тонуса и бодрствования. В него входят субкортикальные, срединные, кортикальные медиобазальные морфо-функциональные системы мозга. Этот нейросоматический «каркас» формирует, контролирует (активируя, тормозя, катализируя и т. д.) и модулирует все наши соматические, когнитивные, эмоционально-потребностные процессы в их взаимодействии. Именно этот блок отвечает за тонус общей и артикуляционной моторики и за произвольную саморегуляцию речи.

2-й функциональный блок мозга — блок приема, переработки и хранения информации. Его мозговая организация обеспечивается задними (височными, теменными, затылочными и зонами их перекрытия) конвекситалями (наружными) отделами коры больших полушарий.

Это операциональный уровень заложенных и приобретенных в течение жизни речевых навыков. Собственно за актуализацию, реализацию процесса речепорождения во всех его проявлениях отвечает прежде всего этот блок. В связном речевом высказывании данный блок отвечает за обработку слуховой и зрительной, кинестетической информации, построение.

3-й функциональный блок мозга — блок программирования, регуляции и контроля. Здесь главную роль исполняют лобные отделы мозга. [с. 42]

Это уровень произвольной саморегуляции, самостоятельного, активного программирования (соответственно прогнозирования результатов) человеком протекания любого психического процесса и своего поведения в целом (на ближайшие 10 минут или на длительный отрезок вре-

мени). В процессе формирования речевого высказывания данный аспект отвечает за произвольное самостоятельное планирование сюжета, плана.

При проведении нейропсихологического обследования было установлено, что в большинстве случаев поражения преимущественно локализованы в теменно-височной и лобной областях. Следовательно, исходя из теории локализации, данные нарушения негативно влияют на функционирование 2-го и 3-го мозговых блоков.

Следовательно, подводя итоги анализа вышеизложенных фактов, можно сделать вывод о том, что причина нарушений связной речи не только в том, что недостаток сенсорного опыта ведет к недоразвитию таких сторон речи, как словарный запас, грамматический строй, но и в том, что является причиной нарушения психических процессов, в том числе и относящиеся ко 2-му и 3-му функциональным блокам.

Вдобавок, в исследовательских трудах Т. В. Ахутиной, что у детей с недостатком зрительных функций наблюдается не только бедность зрительных представлений, но и страдает наглядно-действенное мышление, что, в свою очередь, негативно влияет на развитие наглядно-образного и словесно-логического мышления.

В связи с этим теоретически обоснована необходимость оптимизации процесса формирования связной речи у дошкольников с нарушениями зрения. Коррекционная работа над развитием связной речи у дошкольников с нарушениями речи должна идти по направлению не только по развитию речевых навыков, но и иметь комплексный подход, включать в себя и нейропсихологические методы развития высших психических функций.

Литература:

1. Филичева Т. Б., Туманова Т. В., Соколова Т. В. Формирование связных высказываний у детей с первичной глазной патологией (косоглазием) и общим недоразвитием речи // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 4
2. Цветкова, Л. С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста. / Л. С. Цветкова. — 3-е изд. — Москва: МПСИ; НПО «МОДЭК», 2010. — 320 с.
3. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / А. В. Семенович. — 9-е изд. — Москва: Генезис, 2017. — 476 с.
4. Хомская, Е. Д. Нейропсихология: учебник для вузов / Е. Д. Хомская. — 4-е изд. — СПб.: Питер, 2014. — 496 с.

Организация взаимодействия детей и родителей через продуктивные виды деятельности

Лазута Татьяна Павловна, воспитатель

ГКУ г. Москвы Центр социальной поддержки и реабилитации детей-инвалидов «Роза ветров»

Пришел ребенок в этот мир. Он не такой как все. И очень важно для него, кто рядом по судьбе.

Семья — первый социальный институт в жизни ребенка. Здесь он находит примеры для подражания, здесь проис-

ходит его социальное рождение и становление. Но не всегда семья оказывается в состоянии удовлетворить все потребности ребенка. Это бывает в том случае, когда в семье рождается особый ребенок.

Я работаю воспитателем в ГКУ ЦСПР «Роза ветров» г. Москвы. Этот центр специально создан для семей, имеющих особого ребенка.

Хорошо известно, что появление в семье ребенка с нарушениями в развитии — всегда затяжной психологический стресс для всех членов семьи. Постоянное психофизическое и эмоциональное напряжение родителей. Страх и неуверенность за ребенка. Желание скрыть сам факт рождения особого ребенка. Ограничение общения с другими семьями, снижение статуса семьи. Неоправданные ожидания родителей (неудовлетворенность родителей). Нарушение внутрисемейных отношений. Меняется взгляд на мир, на отношение к себе и своему особому ребенку (чувство вины).

Жизнь такой семьи меняется раз и навсегда. Окружающий мир вдруг становится кошмаром, а ребенок, его родители и вся семья вынуждены приспосабливаться к новым жизненным обстоятельствам. Как правило, приходится менять весь семейный уклад. Боль и страдание становятся частью повседневной жизни. Взгляды, система ценностей, жизненные амбиции проходят проверку в результате этого события.

Данная травма и ситуация, в которой находятся эти родители, не способствуют взаимодействию родителей и ребенка.

Семья особого ребенка стоит перед серьезными проблемами, которые в значительной степени придется решать ей самой.

Это проблемы медицинского характера (практический навык выполнения мед рекомендаций, госпитализация, путевки в санатории, и т. д.). Экономические (смена работы вынужденное сокращение рабочего дня, смена работы, снижение мат. обеспеченности). Воспитание и обучение (особенности воспитания и обучения ребенка, направленные в основном на жизненные компетенции). Социальные и профессиональные (родитель не реализуется профессионально, уклад жизни в семье подчиняется интересам ребенка, требует вынужденных перерывов в работе для ухода и лечения ребенка). Психологические (негативное восприятие ребенка окружающими, тревога за ребенка, развод).

«Особые дети очень чувствительны к окружающим. Часто, многие думают, что люди им не интересны, что такие дети избегают контакта с окружающими. Напротив, эти дети нуждаются в любви и ласке, а главное в принятии их боли». [3]

Поэтому контакт с родителями особенно важен этим детям!

Но сами родители испытывают целый комплекс негативных переживаний. И задача, общая задача всех специалистов центра не оставить без внимания переживания родителей.

Творческая группа «Радуга развлечений», в которой я состою, поставила перед собой цель: помочь родителям выстроить позитивное конструктивное взаимодействие с детьми. Из опыта работы мы поняли, что наиболее до-

ступной для взаимодействия родителя и ребенка является продуктивная деятельность.

В развитии творческих способностей детей она играет важную роль т. к. наряду с игровой, является ведущей. Дети отдают предпочтение продуктивной деятельности благодаря своей наглядности, доступности, приближенности к игре.

Творческий процесс создает основу для полноценного содержательного общения детей между собой и взрослыми; выполняет терапевтическую функцию, отвлекая детей от негативных переживаний, снимает нервное напряжение, обеспечивает положительное эмоциональное состояние. [2]

Как известно, развитие творческих способностей зависит от богатства опыта ребенка. Чем больше ребенок видел, слышал и пережил, тем больше он знает и усвоил, тем продуктивнее его развитие. Именно с накопления опыта начинается любое развитие. Детям демонстрируют процесс аппликации, рисования, лепки, привлекая их внимание к совместным действиям, к полученному результату.

Занятия творчеством нравятся детям, особенно если мама или папа тоже мастерят что-то рядом. Эти совместные занятия развивают в их отношениях глубокое доверие. Кроме того, они оказывают положительное влияние на развитие личностных качеств ребенка и учат его эффективному сотрудничеству. Вместе с формированием умений и навыков продуктивной деятельности, доступных к овладению, у особого ребенка воспитывается эмоциональное отношение к миру, развивается восприятие, воображение, зрительно-двигательная координация, память. А также творческая деятельность и развивающее ее художественно-эстетическое воспитание являются эффективным средством укрепления психического здоровья и значимым фактором успешности и социализации особого ребенка.

Перед тем как мы рассмотрим конкретно на примере, как это работает, надо сказать, что наши очные встречи, которые происходили один раз в месяц, перешли в дистанционный формат. И в этом году встречи-онлайн через Zoom стали привычной формой общения.

Работа с родителями и детьми ведется дистанционно через Zoom. Вначале родители вместе с детьми изучают материал на заданную тему — смотрят презентации, видеоролики, мастер-классы, а затем выполняют совместную творческую работу.

Рассмотрим алгоритм более подробно. Работа выстраивается поэтапно. На первом этапе мы мотивируем родителей на продуктивные виды деятельности, делая их привлекательными. С этой целью мы опираемся на мотивирующее видео разной тематики, привлекая их внимание к творчеству. На следующем этапе выбираем различные темы по продуктивным видам деятельности. В основе этих тем сезонные изменения в природе. В соответствии с разработанными темами подбираются видеоролики, мультфильмы, презентации, мастер-классы. С помощью данного познавательного видеоматериала дети и роди-

тели начинают знакомство на заданную тему. Важно отметить, что семья на этом этапе работы находится в едином информационном поле. Далее записывается обучающее видео с презентацией технологии, используемой при изготовлении той или иной поделки. А далее задается определенная тема для выполнения совместной творческой работы, где у родителей появляется возможность взаимодействовать со своим ребенком.

Так мы всей командой провели мастер класс на тему «Волшебный пластилин». (Мы лепили снеговика)

Вначале мы в доступной форме показали детям и их родителям презентацию «Технологии работы с пластилином», рассказали о его свойствах: вязкость, мягкость, пластичность.

Задали вопрос — когда он становится мягким и пластичным? (если его разогреть в ладошках).

Затем попробовали это на практике. Из разогретого пластилина предложили скатать шарики-комочки разной величины. Затем соединить комочки между собой и добавить недостающие детали — проявить творческие способности.

И дети, и родители с удовольствием выполняли предложенные задания. Было видно, что совместная деятельность

доставляет им истинное удовольствие и радость, дает прекрасный повод в процессе работы для общения.

Для обеспечения физической активности, психологической разгрузки были предложены мульт-песенки в рамках темы, при прослушивании которых дети вместе с родителями подпевали и выполняли движения.

Используя данный алгоритм деятельности, нам было позволено:

— Познакомить родителей с особенностями современных дистанционных технологий, их возможностями и побудить к их дальнейшему использованию.

— Объединить усилия воспитателей и родителей при организации данного проекта.

— Обеспечить дистанционную работу с родителями адаптивным образовательным материалом для домашнего и самостоятельного изучения.

— Обогащать знания родителей в области воспитания и развития посредством совместной, продуктивной деятельности, во время которой налаживается эмоциональный контакт с ребенком.

Важно отметить, что данная технология способствует тому, что родители с детьми начинают взаимодействовать.

Литература:

1. Осадчая Е. А. Особый ребенок в нашей семье. Статья — г. Кишинев (Молдова), 22.09.2013 г.
2. Методические рекомендации по организации обучения на дому детей-инвалидов с использованием дистанционных образовательных технологий. Письмо Министерства Образования Науки РФ от 10.12.2012 № 07–832
3. Тарасова Н. Г. Развитие детей с ограниченными возможностями здоровья средствами декоративно-прикладного творчества. Статья — г. Волгоград 2020 г.
4. Применение дистанционных технологий в обучении детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Учебно-методическое пособие. — Кемерово, 2013. — 159 с.

Экскурсия как средство экологического воспитания детей дошкольного возраста

Марченко Аделина Николаевна, студент

Цвирко Наталья Ивановна, кандидат биологических наук, доцент

Ставропольский государственный педагогический институт

Настоящая статья посвящена изучению экскурсии как средства экологического воспитания детей дошкольного возраста. В ходе исследования авторы анализируют специфику влияния экскурсии на познавательную способность детей, на закрепление в их ценностной системе основных императивов экологической безопасности, природоцентризма.

Ключевые слова: образовательный процесс, педагогическое средство, воспитание, экология, экосистема, системно-деятельностный подход, навик.

Excursion as a means of ecological education of preschool children

This article is devoted to the study of excursions as a means of environmental education of preschool children. In the course of the study, the authors analyze the specifics of the impact of the excursion on the cognitive ability of children, on the consolidation of the main imperatives of environmental safety, nature-centrism in their value system.

Key words: educational process, pedagogical tool, upbringing, ecology, ecosystem, system-activity approach, skill.

Экскурсия как педагогическое средство стало набирать популярность в отечественной практике ещё с 1920-х гг. В 1980-е гг. оно получило широкое распространение во многих учебных заведениях и особенно отразилось на специфике обучения в региональных дошкольных учреждениях, где присутствовало большое количество памятников природы. В настоящее время, в связи с актуализацией личностно-ориентированного и системно-деятельностного подходов, экскурсия стала пониматься как одно из наиболее перспективных педагогических средств, применяемых в рамках педагогического воспитания [3].

Экологическое образование — важная составляющая процесса обучения, включающая в себя ряд средств и способов актуализации аксиологической информации об отдельных элементах экологической культуры. Экологическое образование дошкольников на сегодняшний день набирает особую популярность, исходя из трёх ключевых позиций: 1) политики государства и деятельности Совета Федерации; 2) ориентация дошкольных учреждений на экологическое образование; 3) отечественная педагогическая традиция и новации в области экологии образования и биоэтики [2].

Экскурсия как педагогическое средство воспитания должно заложить у детей основы любознательности, познавательного интереса, актуализировать важные императивы ценностные аттракторы в ключе биоэтического поведения. Кроме того, экскурсия, как наглядно-практический приём реализации экологического образования, будет способствовать развитию у дошкольников умения ценить окружающую среду. Это, в свою очередь, заложит основы чувства сопричастности и чувственного восприятия, а также будет способствовать более планомерному развитию личностных результатов обучения при дальнейшей реализации экологического образования в школе [1, с. 72].

Педагог, осуществляющий экскурсию в рамках экологического образования, будет способствовать возникновению у дошкольников важных вопросов аксиологического характера, связанных с сохранением экологического баланса, определению роли человека и общества в мире природы. Такой подход станет фундаментом для понимания концепции природоцентризма и усвоения системы человек-общество-природа в ее упрощенном виде.

Так, в рамках дошкольного образования экологическое образование позволит реализовать многие педагогические принципы, недоступные в ходе традиционного типа взаимосвязи педагога и дошкольников. Главное преимущество экскурсии — это наглядность, позволяющая раскрыть значимость природы в жизни человека. Кроме того, при ориентации дошкольного учреждения на принципы экологического образования, именно экскурсия может помочь педагогу реализовать в своей методической деятельности принцип практичности [1, с. 73].

Продолжая формировать ценностно-гуманное отношение дошкольника к природе, педагогу следует помнить, что при проведении экскурсии важно не только соблюсти все формально-организационные основы самого педагогического

процесса, но и донести до детей, насколько тесно друг с другом связаны природа и человек, что человек — это не «царь природы», а лишь ее малая часть. В этом ключе оформление самосознания дошкольников также находит своё отражение в факторе экскурсии [4, с. 80].

В действительности, на сегодняшний день экологическое знание считается крайне полезным для развития личности. В начале оформления в сознании дошкольника представлений о его роли в системе человек-общество-природа ключевую роль играют мотив и установка, которые задаёт педагог и которые являются непосредственными показателями любознательности ребенка. Недостаток интереса к природе, окружающей среде в ходе экскурсии можно разрешить, подбирая подход индивидуально для каждого дошкольника.

Как мы выделяли, важное место в ходе экскурсии играют мотивы и установки, создаваемые педагогом. Интерпретируемые определённым образом, в зависимости от внешних условий, они определяют многие качества у формирующейся личности, влияющие на акцентировку интересов и увлечений. Так, можно сказать, что интерес к природе, актуализированный в мотивационной сфере, создаёт устойчивое целеполагание.

Внешние факторы проявления различных форм интереса к природе заключаются в повышенном интересе ребёнка к видовому многообразию, или, по крайней мере, к признакам экосистемы. В детском саду он может проявлять интерес в виде вопросов, задаваемых педагогам, сверстникам. В этом случае педагогу следует выслушать ребёнка и поощрить его любопытство. Воспитатель должен способствовать развитию любознательности дошкольников, причём, уделять этому особое внимание. Здесь основным приёмом педагога должно быть именно мотивирование. Все мотивы, применяемые педагогом в ходе экскурсии, можно разделить на два типа.

Первый тип — личностно-психологический, полностью зависящий от субъективных качеств ребёнка, проявляющихся в ходе экскурсии, его воспитания, характера и психического состояния. Также можно выделить мотив стремления к развитию своих ЗУН через учебную и познавательную деятельность, мотив стремления воспитания, мотив, выражающийся в желании ребёнка показать себя в среде сверстников, в микросоциуме, стремление закрепить своё положение, заключающееся в потребности самоутвердиться, мотив непосредственно реализации познавательной деятельности и т. д. Каждый из данных мотивов по-своему проявляется в ходе проведения экскурсии [5, с. 211].

Второй тип мотивов — разнообразные социальные мотивы, формирующиеся под воздействием объективно-субъективных социальных факторов на психику ребёнка. Влияние общества на формирование желаний, через которые нужда дошкольника проявляется в потребности выполнять выбранную (имитируемую) социальную роль, соблюдение которой от него ждёт окружение. Экскурсия ак-

туализирует только роль педагога, следовательно, педагог должен на личном примере показать, в чём заключается аксиологическая основа экологического воспитания [5, с. 213].

От воздействия природного мира во многом зависит формирование познавательной активности дошкольника, его интересы и его выбор занятия в будущем. В действительности, формирование интереса к природе происходит ещё в младшем дошкольном возрасте под воздействие первых социальных групп, в которые входит человек: семья, во многом формирующая первичные стремления и интересы, в дальнейшем, в старшем дошкольном возрасте закрепляются отношения с друзьями, оказывающие высокое социально-психологическое воздействие на ребёнка. И педагог, представляющий собой авторитетную фигуру взрос-

лого, сформированной личности в глазах ребёнка, выполняет роль направляющего.

Выводы. Таким образом, осуществляется чувственное развитие, на основе которого возникают мыслительные процессы, формируется понимание, формирование эстетической культуры. Главное преимущество экскурсий состоит в возможности в естественной природной обстановке познакомить детей с объектами и явлениями живой природы, провести интересные наблюдения. Правильно организованные, регулярные природоведческие экскурсии способствуют образованию первичных представлений о взаимосвязях в природе, помогают детям проявить любознательность и интерес к окружающему миру, способствуют развитию наблюдательности

Литература:

1. Высокова А. А., Чубова О. Н. Организация экскурсий в природу как средство экологического воспитания детей дошкольного возраста // В сборнике: Экологическая безопасность, здоровье и образование. Сборник статей XII Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов и студентов. 2019. С. 71–76.
2. Гончаров А. С., Иванов В. М. Психологические аспекты информационного противоборства // В сборнике: Актуальные проблемы информационного противоборства в современном мире: вызовы и угрозы для России и Русского мира. Материалы Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией С. В. Беспаловой. 2019. С. 218–221.
3. Гончаров А. С., Макарова О. С. Фактическое расширение зоны ближайшего развития в процессе целенаправленного обучения // Молодой ученый. 2020. № 32 (322). С. 135–139.
4. Миниханова Г. М. Экскурсия как средство экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста // NovaUm. Ru. 2020. № 24. С. 80–81.
5. Николаева С. Н. Теория и методика экологического образования детей: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — Москва: Издательский центр «Академия», 2002. — 336с.

Задержка речевого развития детей младшего дошкольного возраста: основные аспекты, диагностика и основные способы коррекции

Мертвищева Ксения Закировна, учитель-логопед
Дом детского творчества Яранского района Кировской области

В данной статье изложены основные аспекты задержки речевого развития, ее формы, диагностические критерии и основные методы коррекции данной патологии.

Ключевые слова: задержка речевого развития, логопедия, психология, ранний возраст.

Речевая функция является базовой для успешного и полноценного развития мышления ребенка, восприятия и интеллекта в целом, из этого следует, что нарушения формирования речевой системы ребенка неизбежно влекут нарушения мышления, обобщения, перцепции и является катализатором для возникновения поведенческих отклонений.

Задержка речевого развития — достаточно распространённое среди детей раннего возраста явление. Нередко родители и даже педагоги не подозревают, что у ребенка возникли затруднения в освоении родного языка, что приводит к серьезным проблемам в речевом и психи-

ческом развитии ребенка. Поэтому очень важно знать первые признаки задержки речевого развития, такие как позднее возникновение лепета, сильное недоразвитие речи и ее специфичность, в частности грамматического строя языка, критичные нарушения фонетической стороны речи, такие дети трудно вступают в контакт, у них скудный словарный запас, дети нередко излишне застенчивы, могут испытывать негативные эмоции, связанные с процессом овладения письменной речью.

В научных трудах Л. С. Выготского и И. П. Павлова есть подробная информация, касающаяся высоких компенсаторных возможностей развития мозга ребенка, что дает

возможность использования высокой пластичности детского мозга в коррекционно-развивающей деятельности.

В разное время изучением данной проблематики занимались такие выдающиеся отечественные ученые как А. Н. Гвоздева, Н. С. Жукова, Е. Ф. Архипова, Е. В. Воробьева, Л. М. Козырева и многие другие.

Данное нарушение характеризуется, как отклонение речи говорящего от нормы развития, принятой в данной языковой среде, как правило, основной причиной являются нарушения в психо-физиологических механизмах речевой деятельности по различным причинам. [3]

В современной литературе задержка речевого развития подразделяется на первичную и вторичную.

Первичная задержка речевого развития формируется при органических поражениях головного мозга или при нарушении функций головного мозга в силу различных причин, к ним относят так же генетические заболевания такие как: синдром Дауна, болезнь Метля, синдром кошачьего крика, синдром Шерешевского — Тернера и прочие.

Вторичная задержка возникает, в большинстве случаев, на фоне первично не поврежденного головного мозга, а вследствие тяжелых соматических заболеваний, таких как порок сердца, бронхиальная астма и т. д. Как правило, подобный вариант дизонтогенеза носит системный характер и имеет неравномерное развитие.

Основная трудность при диагностике данной патологии заключается в том, что задержка речевого развития формируется зачастую у ребенка без диагностированных неврологических проблем с нормальным перинатальным анамнезом, без нарушений слуха и зрения. Ребенок воспитывается в благополучной, полной семье, где у членов семьи нет речевых нарушений. В целом ребенок может быть способен общаться, однако речь нарушена в той или иной степени.

При диагностике задержки речевого развития следует придерживаться определенных критериев, которые помогут сформировать наиболее правильное заключение и в дальнейшем помогут в построении стратегии коррекционно-развивающих мероприятий, что благотворно отразится на динамике преодоления дефекта.

Первым и наиболее важным является критерий — тяжесть (степень тяжести патологических процессов), затем течение (есть ли существенные перепады в развитии, так называемое волнообразное течение), тип (есть ли органическая патология, или имеет место быть соматогенная задержка речевого развития, вследствие так называемых тяжелых соматических заболеваний), сопутствующие проблемы (различные девиации поведения, нарушения мышления, восприятия и других когнитивных функций). Так же существует трудность в дифференциальной диагностике задержки речевого развития и умственной отсталости, од-

нако, следует помнить, что при умственной отсталости речевая функция нарушена в равной степени с другими высшими психическими функциями.

Коррекционная работа строится исходя из формы задержки речевого развития и ведется сразу по нескольким направлениям. Медикаментозная терапия предполагает использование ноотропных препаратов, таких как кортексин, актовегин, церебролизин и др., однако терапия ноотропными или иными препаратами производится строго после консультации и назначения неврологом, психиатром. Безусловно комбинирование медикаментозного и педагогического воздействия ведет к повышению эффективности коррекционного воздействия.

Педагогическое воздействие предполагает всестороннее развитие ребенка, широко используется арт-терапия, музтерапия, методы предметно-сенсорного воздействия, различные методы развития мелкой и крупной моторики, логоритмика, развитие речевой функции, устранение аграмматизмов. Широко используются различные дидактические игры, в частности предметная и сюжетно-ролевая игра, подобные игры позволяют организовать совместную с педагогом деятельность и позволяют получить максимальный результат.

Основные методы:

1) Информационно-рецептивный — данный метод используется как в индивидуальной, так и в совместной с педагогом практике;

2) Репродуктивный метод подразумевает различные виды пальчиковой гимнастики, заучивание коротких стихов — потешек, выполнение несложных заданий по заданному образцу;

3) Проблемный метод основан на закреплении пройденного материала, например по средствам различных дидактических игр, закреплении нормативного звукопроизношения (например по средствам логопедического лото), дыхательная гимнастика, актуализация жестовой речи ребенка.

Все занятия проводятся регулярно, последовательно и подбираются индивидуально каждому ребенку с учетом его потребностей и степени тяжести протекания и сопутствующих патологий.

Таким образом, из всего вышеописанного следует сделать закономерный вывод, что задержка речевого развития это сложная, многогранная и порой весьма трудно выявляемая патология, характеризующаяся стойким недоразвитием речевой функции, при сохранном интеллекте, слухе и зрении. Вся коррекционная деятельность должна соответствовать возрастным нормам, степени тяжести и течения патологии, весь методический и дидактический материал должен быть подобран исходя из типа задержки речевого развития, а также сопутствующих патологий.

Литература:

1. Е. Ф. Архипова. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учеб. Пособие — М.: АСТ: Астрель, 2007.

2. Н. Л. Белопольская. Детская патопсихология. Хрестоматия. — М.: Когито-Центр, 2010.
3. Л. С. Выготский. Мышление и речь. — СПб.: Питер, 2017.
4. А. С. Матвеева. Учусь говорить. Развитие речи. 3–4 года. — М.: АСТ, 2016.
5. И. А. Скворцова. Развитие нервной системы у детей в норме и патологии. — М.: МЕД. пресс информ, 2013.
6. Н. М. Трофимова. Основы специальной педагогики и психологии. Учебное пособие — СПб.: Питер, 2010.

Применение электронных учебных курсов в обучении

Мироненко Евгений Андреевич, студент магистратуры
Братский государственный университет

В данной статье рассматривается актуальность, положительные и отрицательные стороны применения интерактивных электронных учебных курсов в обучении.

Ключевые слова: электронный курс, электронный учебный курс, программный продукт.

В условиях происходящей цифровизации общества и экономики, система образования претерпевает значительные изменения, происходит адаптация техник и методик обучения к новым возможностям информационных технологий. В частности, широко распространяется дистанционный подход к обучению, в классическом очном образовании начинают активно использоваться интерактивные электронные учебные курсы.

Целью данной статьи является рассмотрение актуальность, положительные и отрицательные стороны применения интерактивных электронных учебных курсов в обучении

В настоящее время ведется активная разработка программных средств, дающих возможность преподавателю, учителю самостоятельно, без привлечения дополнительных специалистов, разрабатывать и применять интерактивные электронные образовательные курсы.

Интерактивный электронный образовательный курс можно определить, как программный продукт, включающее в себя теоретические, практические, контролирующие материалы, построенные на принципах интерактивности, информационной открытости, дистанционности и формализованности процедур оценки знаний.

Интерактивность выражается в наличии обратной связи между обучающимся и преподавателем, и возможностью взаимодействия, обучающегося с обучающей системой.

Обучение с использованием интерактивных методов позволяет интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения знаний при решении практических задач. Эффективность обеспечивается за счет более активного включения обучающихся в процесс не только получения, но и непосредственного использования знаний [2].

На сегодняшний день рынок программного обеспечения для разработки электронных учебных курсов неуклонно расширяется, на данном рынке присутствуют как отечественные, так и зарубежные компании. К наиболее популярным программным средствам относятся:

— iSpring Suite;

— Moodle;

— CourseLab.

Выбор программного продукта для разработки электронного учебного курса является сложной задачей. Кроме имеющейся функциональности, наличия русифицированной версии и методической поддержки, нередко решающими аргументами становятся стоимость программы, наличие бесплатной или пробной версии.

Применение интерактивного электронных учебных курсов в обучении дает возможность преподавателю использовать для обучения разнообразный информационный контент (видеофрагменты, аудиозаписи), значительно расширяется сектор самостоятельной учебной работы студентов.

Нельзя не отметить особую востребованность интерактивных электронных учебных курсов в дистанционном образовании, заочном обучении, при повышении квалификации.

Для понимания сущности интерактивного электронного учебного курса рассмотрим процесс его создания:

1. На первом этапе разработки формулируется цель, ставится задача на разработку электронного учебного курса. Происходит выбор программного средства разработки курса;

2. На втором этапе происходит обоснование разработки, строится психологический портрет обучающегося, готовится пояснительная записка, тематический план курса. Разрабатываются методические рекомендации к проведению занятий, методические рекомендации к самостоятельной работе студентов;

3. На данном этапе происходит разработка основных элементов курса: планов лекционных и практических занятий, практических заданий, упражнений, тестов, вопросов для самостоятельной работы, формируется глоссарий, список литературы и интернет-источников;

4. На предпоследнем этапе происходит разработка средств итогового контроля знаний и оценки результатов освоения дисциплины;

5. На финальном этапе разработки, через выбранное средство разработки, происходит оформление электронного учебного курса в готовый продукт.

Как можно видеть, электронный курс это особым образом сконструированная и логически выстроенная информационная модель необходимого объема, структуры и последовательности изучения учебного материала, а также оптимальной формы его представления.

Необходимо отметить, что электронный курс должен не только в максимальной степени компенсировать дидактические потери вследствие ограниченного контакта с преподавателем, но и давать уникальные возможности виртуального обучения, в частности, с использованием средств мультимедиа [1].

Выделяют следующие положительные стороны применения интерактивных электронных учебных курсов в обучении:

1. Появляется возможность передавать обучающимся информацию самыми различными способами: видеофайлами, аудиозаписями, графически, схемами, чертежами и т. п.;

2. Электронный образовательный курс можно подстраивать под уровень знаний обучающегося;

3. Появляется возможность построения индивидуализированной образовательной траектории;

4. Происходит интенсификация самостоятельной работы обучающихся, наблюдается усиление самоконтроля, повышение самооценки обучаемого;

5. В большинстве случаев у обучающихся наблюдается повышение мотивации, интереса к обучению за счет разнообразия форм работы и различных форм предоставления информации;

6. Сокращается время необходимое на обработку, нахождение второстепенной информации, не относящейся к изучаемой дисциплине. В электронном курсе могут быть

гиперссылки, по которым обучающиеся могут дополнительно обратиться к необходимым определениям, посмотреть видеофильмы, справочный материал;

7. Реализуется своевременная и объективная оценка результатов деятельности студентов.

Однако, существуют и проблемы, возникающие при разработке и подготовке к занятиям с применением электронных учебных курсов, и при их проведении:

1. Наблюдается недостаточный уровень компьютерной грамотности у некоторых преподавателей;

2. Имеются сложности в интеграции информационно-коммуникационных технологий в почасовую структуру занятий;

3. Наблюдается недостаточная мотивация к работе у студентов и, как следствие, частое их отвлечение на иные действия;

4. Недостаточное количество доступной литературы по вопросам применения электронных учебных курсов в учебном процессе;

5. Недостаточная развитость информационной инфраструктуры;

6. Недостаточный уровень компьютерной грамотности у некоторой части студентов [3].

Происходящий на наших глазах процесс цифровизации общества, дает системе образования новый инструмент в виде информационных образовательных технологий. Данные технологии позволяют усовершенствовать традиционный образовательного процесса, что приводит к повышению эффективности и результативности обучения, формированию общекультурных и профессиональных компетенций у обучаемых.

Таким образом можно сделать вывод о том, что использование интерактивных электронных учебных курсов в процессе обучения оправдано, эффективно и способствует развитию не только обучающегося, но и преподавателя.

Литература:

1. Короповская, В. П. Методические основы создания электронного учебного курса: методические рекомендации / В. П. Короповская, О. К. Мясникова. — Мурманск: ГАУДПО МО «Институт развития образования», 2015. — 39 с. — Текст: непосредственный.
2. Медведева, О. А. Интерактивные возможности электронного учебного курса, разработанного на основе системы Moodle / О. А. Медведева. — Текст: непосредственный // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2019. — № 1. — С. 62–67.
3. Пустовалов, В. К. Электронные элементы учебно-методических комплексов и их влияние на качество образовательного процесса / В. К. Пустовалов. — Текст: электронный // Белорусский национальный технический университет: [сайт]. — URL: <http://www.bntu.by/news/67-conference-mido/1584-2014-11-23-09-56-18.html>. (дата обращения: 25.04.2021).

К проблеме использования музыкально-ритмических упражнений в работе по развитию чувства ритма у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Михайлова Римма Олеговна, студент

Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева

В статье обосновывается проблема использования музыкально-ритмических упражнений в работе по развитию чувства ритма у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Раскрыты причины воздействия музыкально-ритмических упражнений на общее развитие детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Ключевые слова: музыкально-ритмические упражнения; дети с задержкой психического развития; развитие чувства ритма.

Многие дети с задержкой психического развития (ЗПР) демонстрируют недостаточное развитие чувства ритма — они не могут повторить на музыкальном инструменте ритм песни и присоединиться к самому простому ритму, заданному педагогом. Такие дети зачастую не могут отличить марш от плясовой или колыбельной, разницу в смене характера музыки, что негативно влияет на их восприятие речи, развитии фонематического слуха и восприятия.

Обратившись к теории системной динамической локализации высших психических функций (ВПФ), мы видим, что главную роль музыкально-ритмических занятий исследователи видят в их влиянии на первый и третий функциональные блоки мозга по А. Р. Лурии — блок регуляции тонуса и бодрствования и блок программирования, регуляции и контроля сложных форм деятельности [3].

Ритм как компонент музыкального материала воспринимается при активном участии структур правого полушария. С другой стороны, ритмический рисунок — это последовательность элементов и, соответственно, механизмы левого полушария необходимы для их обработки и воспроизведения. Таким образом, способность воспринимать внешний ритм и ритмически организовывать свою активность связана с работой как левого, так и правого полушарий. Это означает, что развитие чувства ритма отражается на состоянии работы обоих полушарий и, самое главное, на их взаимодействии. Поэтому специальные музыкальные занятия оказывают влияние на развитие межполушарного взаимодействия.

Особую актуальность приобретает проблема формирования способностей универсального типа в обучении проблемных детей (Л. П. Носкова, 1994; Т. В. Розанова, 1991). На сегодняшний день доказана чрезвычайная полезность и коррекционно-развивающая значимость работы по развитию чувства ритма для детей с нарушениями речи (Г. А. Волкова, 1985, 1992; В. А. Гринер, 1958), зрения (В. А. Кручинин, 1972, 1992), слуха (Т. М. Власова, А. Н. Пфафендорт, 1989; Л. Н. Носкова, 1994; Е. З. Яхнина, 1989) и интеллекта (Н. Г. Александрова, 1924; О. П. Гаврилушкина, 1989; К. Орф, 1976; F. Robins, J. Robins, 1968). Это свидетель-

ствует об актуальности проблемы развития чувства ритма у проблемных детей для дефектологии в целом.

Работа по развитию чувства ритма у детей с ЗПР зависит от умения дошкольных педагогов организовать его, обеспечить специальные психолого-педагогические условия, необходимые для их формирования, наполнить их эффективными методами и приемами работы. В связи с отсутствием специальной методики формирования ритмической способности у дошкольников с ЗПР, основанной на универсальном характере ее проявлений, содержание и методы работы заимствуются чаще заимствуются из логопедической ритмики. При этом учитываются особенности задержки психического развития детей.

Музыкально-ритмическое воспитание (ритмика) — это особый предмет, который направлен на активизацию музыкального восприятия детей через движение, привития им навыка сознательного отношения к музыке, помогает выявить их музыкальные творческие способности. Занимаясь ритмикой, дети активно участвуют в передаче характера музыки, ее темпа, динамики, ритма, формы. Развитие чувства ритма — это главная задача ритмики. Через музыку и движение ребенок развивает не только художественный вкус и творческое воображение, но и формирует внутренний духовный мир ребенка.

Определённое значение в решении проблемы коррекции вторичных нарушений в психофизическом развитии, на наш взгляд, может иметь изучение проблемы формирования чувства ритма у детей ЗПР, целенаправленное развитие которого в свою очередь может оказывать комплексное коррекционно-развивающее влияние на них в процессе школьного обучения. Развитое чувство ритма, как показывают исследования, посвященные изучению чувства ритма у детей с различными отклонениями в развитии (А. А. Зеленов, В. А. Кручинин, Н. А. Остапенко) способствует продуктивной и рациональной организации учебного процесса с наименьшими затратами психических и физических сил ребенка.

В целях выявления уровня чувства ритма у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР нами было организовано экспериментальное исследование.

В констатирующем этапе эксперимента приняло участие 10 человек старшей группы с задержкой психического развития в возрасте 5 до 6 лет. Нами было проведено исследование уровня развития чувства ритма у детей дошкольного возраста с ЗПР с использованием трех диагностических методик. В ходе нашего исследования мы выявили, что среди детей с ЗПР большой процент тех, кто обладает низким уровнем развития чувства ритма. Еще у сорока процентов опрошенных — средний уровень развития, и лишь у одного ребенка из десяти — высокий.

По результатам экспериментального исследования были разработаны рекомендации педагогам-дефектологам по развитию чувства ритма у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Ритмические упражнения помогают повысить работоспособность организма, исправить умственные, физические и речевые недостатки. Дети учатся слушать музыку, передавать ее динамические оттенки через движения, у них развивается музыкальный слух и чувство ритма, пластичность и соразмерность двигательных действий с музыкальным сопровождением. Они учатся целесообразно двигаться, контролировать свои движения, организовывать их в пространстве и времени. Кроме того, использование различных средств и методов формирования чувства ритма оказывает корректирующее и развивающее воздействие на некоторые высшие психические функции, такие как мышление, внимание, память, восприятие, воображение и др.

Вместе с тем нельзя сказать, что уже существует целостная, специально разработанная система средств и методов эффективного формирования чувства ритма у школьников с ЗПР. Фактически занятиям лечебной гимнастикой и урокам физической культуры уделяется больше внимания; чем урокам ритмики. Более того, иногда уроки ритмики заменяются изучением основ танцевального искусства или обучением игре на детских музыкальных инструмен-

тах. Отсутствует комплексный подход в использовании средств и методов ритмики и регулярность проведения занятий, что, бесспорно, объясняется недостаточной изученностью проблемы формирования чувства ритма у школьников с ЗПР.

Таким образом, проблема использования музыкально-ритмических упражнений в работе по развитию чувства ритма у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития позитивно сказывается на высших психических функциях (внимания, памяти, мышления), качественных характеристиках движения, развитии таких важных для подготовки к школьному обучению личностных качеств, как саморегуляция и произвольность движений и поведения.

Отсутствуют научные исследования чувства ритма у дошкольников с ЗПР. Динамика изменений чувства ритма в зависимости от возраста школьников до сих пор неизвестна, не определен сензитивный период для его формирования, не разработана система средств и чувства его развития с учетом возрастных, индивидуальных и психофизических особенностей детей с ЗПР. На наш взгляд, проблема формирования чувства ритма у дошкольников с ЗПР в этих аспектах имеет большое теоретическое и практическое значение, но нам пока не удалось встретить специальных работ в этом направлении.

Поэтому в целях совершенствования системы дошкольного воспитания детей с ЗПР было осуществлено экспериментальное исследование возможностей психического развития ребенка в процессе такого обучения, в основе которого лежит формирование способности универсального типа — ритмической способности. Настоятельная необходимость оптимизации коррекционно-образовательного процесса и недостаточная разработанность проблемы развития чувства ритма у дошкольников с задержкой психического развития определяют актуальность данного исследования.

Литература:

1. Медникова Л. С. Развитие чувства ритма у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: Монография. — Архангельск: Поморский государственный университет, 2002. — 144 с.
2. Малинина С. В., Брызгина Г. М. Система коррекционной работы на музыкальных занятиях в специальном (коррекционном) дошкольном образовательном учреждении VIII вида // Современные проблемы и перспективы развития специальной педагогики.
3. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии — М.: Изд. центр «Академия», 2002. — 384 с.
4. Куприна Н. Г. Диагностика и развитие личностных качеств ребенка дошкольного возраста в музыкально-игровой деятельности: Учебно-методическое пособие /Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2011. С. 312
5. Медведева Е. А. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика // Учебно-методическое пособие для педагогов и школьных учреждений. — М. Academia. 2012. С. 153

Роль преподавания дисциплины «Метрологическая экспертиза технической документации» при подготовке кадров по направлению «Метрология, стандартизация и менеджмент качества продукции»

Мухаммад Аминов Ахмадбек Дилшодбек угли, студент;

Миралиева Азиза Каюмовна, старший преподаватель;

Умарова Нодира Самуговна, ассистент

Ташкентский государственный технический университет имени Ислама Каримова (Узбекистан)

В статье рассматриваются цели и задачи, актуальность преподавания дисциплины «Метрологическая экспертиза технической документации» при подготовке специалистов в области метрологии, стандартизации и сертификации и технического регулирования. Излагаются содержание и методы обучения предмета. Отмечается важность для будущих специалистов — метрологов получения и приобретения знаний, практических навыков по метрологической экспертизе технической документации.

The role of teaching the discipline “Metrological examination of technical documentation” in the training of personnel in the direction of “Metrology, standardization and management of product quality»

Muhammad Aminov Ahmadbek Dilshodbek ugli, student;

Miralieva Aziza Kajumovna, senior teacher;

Umarova Nodira Samugovna, assistant

Tashkent State Technical University named after Islam Karimov (Uzbekistan)

The article discusses the goals and objectives, the relevance of teaching the discipline “Metrological examination of technical documentation” in the preparation of specialists in the field of metrology, standardization and certification and technical regulation. The content and methods of teaching the subject are outlined. The importance for future specialists — metrologists of obtaining and acquiring knowledge, practical skills in the metrological examination of technical documentation is noted.

Важной особенностью метрологической экспертизы технической документации на всех этапах жизненного цикла продукции является ее ведущая роль в обеспечении качества. Качество нормативно-технической, конструкторской, технологической и проектной документации в значительной степени определяет и качество выпускаемой продукции, производительность труда, эффективность производства и достоверность результатов учетных операций. Принятие правильных (предпочтительно оптимизированных) метрологических решений в документации или своевременное выявление и устранение допущенных в ней ошибок позволяет предупредить значительные издержки производства. Проведение метрологической экспертизы позволяет вскрыть и устранить метрологические ошибки, поставить барьер проникновению в разрабатываемую техническую документацию решений с нарушением норм метрологического обеспечения. Если сказать коротко, то своевременно и качественно проведенный контроль и метрологическая экспертиза технической документации — это надёжная «профилактика» брака при производстве и аварий при эксплуатации изделий. Обобщённая статистика показывает, что каждый рубль затрат на метро-

логическую экспертизу технической документации приносит от 4-х до 250-ти рублей экономии.

Метрологическая экспертиза направлена на соблюдение в разрабатываемых изделиях норм и требований стандартов, правильность выполнения технических документов, достижения высокого уровня унификации.

Метрологическую экспертизу технической документации проводят путём анализа и оценивания технических решений в части метрологического обеспечения, т. е. технических решений, касающихся измеряемых параметров, установления требований к точности измерений, выбора методов и средств измерений, их метрологического обслуживания.

Высокое качество проведения метрологической экспертизы определяется многими факторами, но в первую очередь, неукоснительным соблюдением требований нормативных документов. Необходимо отметить важность для будущих инженеров — метрологов получения и приобретения знаний, практических навыков по метрологической экспертизе технической документации, которые являются одними из основных видов метрологической деятельности. Метрологическая экспертиза технической до-

кументации осуществляется в соответствии с правилами и положениями, установленными:

- рекомендацией по межгосударственной стандартизации РМГ 63–2003;
- государственными стандартами ГСИ, ЕСКД, ЕСТД;
- отраслевыми стандартами;
- стандартами предприятий.

Основной целью преподавания дисциплины является подготовка будущего инженера-метролога к решению нормативно-правовых задач при разработке, изготовлении, испытании, эксплуатации и ремонте изделий для обеспечения их единства и требуемой точности измерений. В результате изучения дисциплины студент получает знания и навыки по основным вопросам работы с технической документацией метрологического содержания.

Основными задачами являются теоретическое изучение и практическое освоение нормативно — правовой основы метрологической экспертизы технической документации, составляющей часть общего комплекса работ по метрологическому обеспечению производства, а также совокупности взаимосвязанных организационных, методических и научно- метрологических мероприятий. Подобно инженеру- конструктору или инженеру-технологу инженер- метролог должен иметь общетехническую подготовку, но по роду своей деятельности должен быть специалистом, способным на профессиональном уровне решать конкретные метрологические задачи, в частности, задачи метрологической экспертизы технической документации.

В результате изучения дисциплины студент должен знать метрологические правила, нормы, требования и нормативно- правовые основы метрологической экспертизы технической документации, уметь применять на практике

положения нормативных документов, регламентирующих метрологическую экспертизу и контроль технической документации, знать типичные ошибки, совершаемые разработчиками технической документации, анализировать их и на основе этого проводить нормоконтроль и метрологическую экспертизу технической документации.

В курсе «Метрологическая экспертиза технической документации» рассматриваются следующие вопросы: цель и задачи метрологической экспертизы, её организация и проведение; система учёта применимости документов на предприятии; метрологическая экспертиза технического задания, конструкторской, технологической и технической документации; права, обязанности и ответственность метрологов — экспертов; метрологический контроль проектно-конструкторской, технологической, эксплуатационной документации; обеспечение и контроль технической преемственности технологической документации; метрологическая экспертиза технической документации, организация и проведение метрологической экспертизы отдельных видов технической документации; наиболее характерные ошибки, выявленные при проведении метрологической экспертизы конструкторской и технологической документации.

Наряду с традиционными методами обучения предмета — чтение лекций, проведение практических занятий — в учебной программе уделяется внимание вопросу самообразования — самостоятельной работе студентов. Преподаватель заранее предлагает студентам тематику самообразования. Практические навыки по основным вопросам метрологической экспертизы технической документации приобретаются в процессе практических занятий и выполнения контрольных работ.

Литература:

1. О'z RH 51–106:2001 ГСИ РУз. Метрологическая экспертиза нормативной и технической документации, организация и порядок проведения
2. Полякова О. В. Метрологическая экспертиза технической документации / В помощь начинающим метрологам. // Практический журнал «Главный метролог». № 6, 2009, — с. 34–40.

Особенности воспитания детей в сибирской русской семье

Никифорова Екатерина Дмитриевна, студент

Научный руководитель: Султанбаева Клавдия Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент

Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова (г. Абакан)

В статье представлены результаты исследования, насколько современные родители в русских семьях Хакасии компетентны в области традиционного воспитания детей. Проверялась гипотеза о сохранении православных традиций в современной семье при помощи анкетирования, беседы с родителями, сделаны выводы о частичной их сохранности.

Ключевые слова: сибирская русская семья, православные традиции воспитания.

В связи с кризисом современной семьи, проявляющимся, прежде всего, в потере традиционных духовных начал

семейной жизни, все чаще мы стали возвращаться к своим традициям как в общих рамках сохранения и развития

культуры, так и в рамках семейного воспитания. Аналитический обзор научных историко-педагогических трудов показал, что во многих педагогических работах о православном учении содержатся различные традиции семейного воспитания, не совпадающие с ценностями современной семьи. Это заставляет исследователей современной семьи тщательно изучать педагогическую практику в регионах, отдельных воспитательных системах/

Сегодня имеется значительное число работ, освещающих положение русской семьи до второй половины XIX в. и в период второй половины XIX — начала XX вв. Исследованием семейных традиций народов и воспитания в семье занимались Г. Н. Волков, Л. О. Володина, В. М. Григорьев, В. С. Кукушин, Д. И. Латышина, В. А. Неволлина, И. И. Шангина и другие [1, 2, 3]. Однако комплексных работ, посвященных традициям воспитания детей в русской семье на территории Сибири, явно недостаточно. Среди имеющихся исследований следует назвать труды педагогов кафедры педагогики во главе М. И. Шиловой Красноярского педуниверситета им. В. П. Астафьева. В трехтомной монографии «Сибирский характер как ценность» (Красноярск, 2006–2009) авторы осветили историко-педагогический, философский аспекты становления сибирских субэтносов; показали истоки ценностных ориентаций молодежи, обусловленных спецификой социально-экономических, историко-культурных факторов, определивших развитие огромного сибирского региона с разнообразным типом культур [2].

Система обычаев и традиций любого народа — это результат его воспитательных усилий в течение многих ве-

ков. Через систему традиций каждый народ воспроизводит себя, духовную культуру, свой характер и психологию, сохраняя самое важное и ценное. Традиции — это социальное и культурное наследие, воспроизводящееся и сохраняющееся в определенных обществах и социальных группах в течение длительного времени.

Согласно нашей гипотезе следовало выявить, сохранились или нет православные традиции воспитания детей в русской сибирской семье, проживающих в с. Усть-Бюр Республики Хакасия. Всего обследовано 34 родителя, представителей 19 семей.

Для изучения традиций в современной сибирской семье мы использовали методы беседы и анкетирование родителей. Вопросы анкеты включали вопросы о необходимости традиций, разнообразии традиций, а также методы приобщения детей к семейным традициям и т. п.

За основу анализа результатов исследования взяты критерии оценки личностных параметров по О. В. Фроловой (2002 г.): когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов. Показателями проявления когнитивного компонента выступают знания о традициях русского народа и проявление устойчивого интереса к ним, а также положительного эмоционального отношения к ним. Поведенческий компонент наиболее ярко проявляется в принятии семьей народных праздничных и других традиций, активное участие в общественных празднично-обрядовых событиях, а также соблюдение традиций и обычаев в повседневной жизни, приучение детей к ним в быту.

Количественные результаты анкетирования родителей семей обобщены и представлены в нижеследующей таблице.

Таблица. Результаты анкетирования знаний родителей о традициях русского народа (когнитивный компонент)

Вопрос/ уровень знаний	Высокий		Средний		Низкий	
	да, обязательно		возможно, если они сами собой сложились		нет, это пережитки прошлого	
Поддерживается ли интерес в Вашей семье к историческому прошлому своей Родины?	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
	12	35%	15	44%	7	21%
	Да		Редко		Не рассказываю	
Рассказываете ли Вы детям о традициях своей семьи и предков?	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
	13	38%	17	50%	4	12%
	Да		Не совсем		Нет	
Достаточно ли у вас сведений о народных традициях в русских семьях?	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
	16	47%	14	41%	4	12%
	Итого	41	40	46	45	15

Как видно, в данной группе опрошенных преобладает средний уровень (45%) знаний о народных традициях, они показали общие представления без глубокого знания традиций, но выразили к ним интерес и желание изучать в целом народную культуру и народное творчество родного края в рамках семьи. С высоким уровнем знаний выявлено 40% исследуемых родителей, у которых проявились хорошие знания традиций и культуры своего народа, устойчивый интерес к истории и культуре народов родного края.

Низкий уровень знаний выявлен у 15% родителей, не показавших заинтересованности в теме.

Что касается эмоционально-ценностного компонента, полученные данные также условно оценены по тем же уровням. Итак, устойчивое положительное эмоциональное отношение к русским национальным традициям показали 41% респондентов, для них характерны чувство гордости за народ, высказывания о том, что «свое родное всегда ближе». У 44% родителей выявлен высокий уровень эмо-

ционального восприятия народных культурных традиций, православных праздников, ассоциируемых с днями почитания предков, уважения истории и народной памяти. Отмечаются красочность и необычность празднования Крещения, Пасхи, Троицы, традиций, сплачивающих семью и объединяющих односельчан. У 15% представителей семей не обнаружено явного проявления эмоционального интереса к национальным традициям. Не указаны семейные традиции.

Оценка поведенческого компонента личности осуществлялась с учетом материалов беседы, когда родители проявляли активность и рассказывали о семейных традициях, связанных с трудом, отдыхом и посещением культурно-досуговых мест. Отметим, что в целом преобладают количественные показатели опрошенных с высоким (40%) и средним (41%) уровнями действия, характеризующие тем, что члены семьи активно участвуют в народных праздниках села и района. Они с детьми поддерживают работников сельского Дома культуры при проведении конкурсных проектов на лучший национальный костюм, национальную кухню, спортивную семью и т. д. Указывали, что большинство народных праздников и мероприятий отмечается в семье. Часть семей посещает народные праздники в роли зрителей, а семейные традиции имеют неправославную направленность. 19% семей условно отнесены к семьям с низкой приверженностью к национальным традициям, поскольку указали в ответах, что традиций не имеют или «редко и неохотно посещают всеобщие праздники», дома у себя обычно не придерживаются традиций.

Результаты анкетирования показали, что, несмотря на трудности советского времени для религиозно-право-

славной семьи, часть семей все-таки сохранила некоторые православные традиции, хотя и в деформированном виде. Например, празднование таких событий, как «Рождество», «Масленица», «Пасха»; приготовление определенных ритуальных блюд (блины, кутья, крашение яиц и др.); крещение детей, почитание старших родственников; проведение колядок, различные свадебные обряды (сватовство, выкуп, игровое похищение невесты, обсыпание молодых рисом или пшеном), обряды погребения и т. д. Потомственные сибирские русские крестьяне воспитывают детей в более свободном общении, взаимопомощи в труде и одновременно в постоянной взаимосвязи с окружающей природой, раньше воспитывали в строгом почитании природных объектов. Частично переняв от сибирских аборигенов языческие обычаи поклонения силам природы, старшие и опытные охотники, рыболовы формировали у детей физическую выносливость, закалку, трудолюбие, терпеливость и внимание к человеку. При этом различия в традициях воспитания детей были обусловлены еще и географическим местом проживания семьи: таежная, лесостепная или степная зона.

Итогом исследовательской работы являются выводы о том, что сохранившиеся в семьях с. Усть-Бюрь знания о православных традициях нестабильны и неглубоки. В семейном воспитании важно помнить, что семья с твердыми традиционными устоями и верой обычно благополучна, устойчива к жизненным испытаниям. В такой семье присутствуют доброта, красота отношений, твердость в убеждениях, трудолюбие и уважение к окружающим. Однако право выбора религиозных предпочтений и их соблюдение в семье — это личное дело каждого взрослого члена общества.

Литература:

1. Волков, Г. Н. Этнопедагогика: учебник для вузов- 2-е изд., испр. и доп. — М.: Академия, 2000. — 175 с.
2. Сибирский характер как ценность: коллективная монография / под общ. ред. докт. педаг. наук, проф. М. И. Шиловой; Красноярский гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Том 1. — Красноярск, 2004. — 256 с.
3. Шангина, И. И. У кого детей много, тот не забыт Богом / И. И. Шангина // Русские дети: основы народной педагогики. — СПб, — 2006. — С. 5–12.

Система подготовки участников чемпионатов Ворлдскиллс по компетенции «Сетевое и системное администрирование» в Югорском политехническом колледже

Новиков Дмитрий Николаевич, преподаватель

Югорский политехнический колледж

С 2014 года обучающиеся БУ «Югорский политехнический колледж» по специальностям направления подготовки 09.00.00 Информатика и вычислительная техника участвуют в чемпионатах Ворлдскиллс по компетенции «Сетевое и системное администрирование». Участие в чем-

пионатах является своеобразным тестом на конкурентоспособность, дает возможность обучающимся продемонстрировать свои профессиональные навыки, повышает мотивацию учебной и профессиональной деятельности, способствует в дальнейшем успешному трудоустройству.

Подготовка по специальности 09.02.06 Сетевое и системное администрирование осуществляется в колледже с 2017 года. Профессия «Сетевой и системный администратор» входит в список 50 наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования. Сетевое и системный администратор осуществляет следующие виды деятельности: выполнение работ по проектированию сетевой инфраструктуры, эксплуатация объектов сетевой инфраструктуры, организация сетевого администрирования. Это специалист, обеспечивающий бесперебойную работу компьютерной техники, локальной сети, программного обеспечения на предприятиях и в организациях. Он отвечает за безопасность сети, работоспособность компьютеров и компьютерных программ.

За период с 2014 по 2020 годы накоплен значительный опыт подготовки участников, результатом которого являются призовые места обучающихся на региональных (2014 год – 2 место, 2016 год — 1 место, 2017 год — 1 место, 2018 год — 2 место, 2019 год — 1 место, 2020 год — 1 место) и национальных (2017 год — 3 место, г. Краснодар) чемпионатах Ворлдскиллс.

Накопленный опыт позволил выявить следующие основные принципы подготовки участников чемпионатов Ворлдскиллс по компетенции «Сетевое и системное администрирование»:

1. Проведение обязательного внутреннего отбора участников.

Отбор участников производится из числа обучающихся по специальности 09.02.06 Сетевое и системное администрирование. Внутреннее соревнование проводится на 2 курсе в виде выполнения упрощенного задания регионального чемпионата. Обучающийся, который демонстрирует второй результат, участвует в региональном чемпионате Ворлдскиллс текущего года в своем регионе. Кандидат, показавший первый результат, участвует в текущем году в открытых соревнованиях, товарищеских встречах, учебно-тренировочных сборах, а также вне конкурса в региональных чемпионатах Ворлдскиллс по компетенции в своем и других регионах. Данное решение обусловлено тем, что после возможной победы указанного участника на региональном чемпионате в своем регионе в текущем году нет уверенности в успешном прохождении отборочных соревнований для участия во всероссийском (национальном) этапе.

2. Использование технологии наставничества для подготовки участников. Под наставничеством в данном случае понимается универсальная технология передачи опыта, знаний, формирования навыков по компетенции «Сетевое и системное администрирование» через неформально взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве.

Подготовка участника, которая начинается сразу после внутренних отборочных соревнований, включает в себя не только разбор конкурсного задания и из-

учение современных технологий в профессиональной сфере (комплексная пуско-наладка инфраструктуры на основе операционных систем семейства LINUX, семейства WINDOWS, телекоммуникационного оборудования). Важным условием качественной подготовки является создание канала эффективного обмена личностным, жизненным и профессиональным опытом участия в чемпионатном движении Ворлдскиллс, формирование открытого и эффективного сообщества участников чемпионатов. Для реализации указанного условия необходимо организовать общение и привлекать к подготовке в качестве наставников победителей и призеров чемпионатов Ворлдскиллс по компетенции прошлых лет — обучающихся и выпускников профессиональных образовательных организаций, а также представителей работодателей, участвующих в чемпионатном движении Ворлдскиллс. Такое общение позволит создать психологически комфортную среду для подготовки, повысить уверенность наставляемого в своих силах, усилить нацеленность на достижение высокого результата, выстроить доверительные и партнерские отношения между всеми участниками взаимодействия.

3. Организация сетевого взаимодействия для подготовки участников.

Данный принцип предполагает организацию совместных учебно-тренировочных сборов по компетенции на основе соответствующих договоров на базе нескольких профессиональных образовательных организаций, с привлечением ресурсов указанных организаций (кадровых, материальных), реализацию части образовательной программы в сетевой форме, в том числе в целях развития наставничества, в том числе с использованием элементов дистанционных образовательных технологий и электронного обучения.

Этапы подготовки участников чемпионатов Ворлдскиллс по компетенции «Сетевое и системное администрирование» в БУ «Югорский политехнический колледж» представлены на рисунке 1.

Таким образом, система подготовки участников чемпионатов Ворлдскиллс по компетенции «Сетевое и системное администрирование» в БУ «Югорский политехнический колледж» включает:

- 1) организацию внутренних отборочных соревнований;
- 2) организацию индивидуальной подготовки участников, в том числе с использованием технологии наставничества (изучение задания и технологий в профессиональной сфере в рамках освоения образовательной программы по специальности, в режиме самоподготовки, с наставниками, имеющими опыт участия в чемпионатном движении Ворлдскиллс, из числа обучающихся, педагогического персонала, представителей работодателей, в том числе с использованием дистанционных образовательных технологий и электронного обучения);

3) создание условий для приобретения опыта участия в чемпионатах Ворлдскиллс и открытых соревнованиях по стандартам Ворлдскиллс, в том числе

в рамках сетевого взаимодействия между профессиональными образовательными организациями как в рамках своего региона, так и за его пределами.

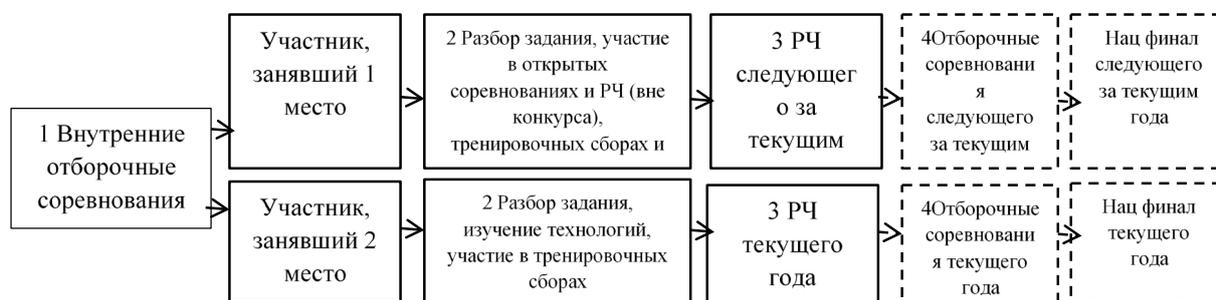


Рис. 1 Этапы подготовки участников чемпионатов Ворлдскиллс по компетенции «Сетевое и системное администрирование» в БУ «Югорский политехнический колледж»

Литература:

1. Методология (целевая модель) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися / Под общим научным руководством Н. Ю. Синягиной. — М.: Министерство просвещения Российской Федерации, АНО «Институт развития социального капитала и предпринимательства», 2019.
2. Регламент Регионального чемпионата «Молодые профессионалы (WorldSkills Russia)» Ханты-Мансийского автономного округа — Югры 2020
3. Система подготовки кадров: точки роста. Выпуск 3. — Москва: АНО «Национальное агентство развития квалификаций», 2019. — 180с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт по специальности 09.02.06 Сетевое и системное администрирование (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 09 декабря 2016 года № 1548).

Экологическая профориентация в детском саду: как реализовывать данное направление с детьми старшего дошкольного возраста

Садовнича Нина Васильевна, воспитатель;

Фадеева Зоя Борисовна, воспитатель

ГБДОУ детский сад № 14 Кронштадтского района Санкт-Петербурга

В статье представлен опыт работы педагогов с детьми дошкольного возраста в ГБДОУ детском саду № 14 Кронштадтского района Санкт-Петербурга. Описаны результаты проектной деятельности для формирования предпосылок ранней экологической профессиональной ориентации детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: экологическое образование, ранняя профориентация, дошкольный возраст, эколог, биоэколог, гидроэколог, агроэколог.

Экология стала сквозной темой, нельзя не думать о последствиях жизнедеятельности человека. Современный мир находится на грани экологической катастрофы, поэтому на одном из первых мест, в нашей стране стоит вопрос о сохранении окружающей среды. Поэтому одной из актуальных проблем современности является экологическое воспитание. Осознанное отношение к природе и окружающему миру должно стать одним из показателей оценки

нравственности человечества. Нужно отказаться от потребительского отношения к нашей природе, и выбрать главную стратегию выживания человечества — это гуманное отношение ко всему, что нас окружает. Детский сад — это первое звено системы непрерывного экологического образования, ведь именно в дошкольном возрасте можно заложить основы личности, а также позитивное, гуманное отношение к природе и окружающему миру. [2]

Проведя анализ семейных ценностей, присущих современным семьям, смогли сделать вывод, что многие дети отдалились от мира природы. Небольшую часть детей родители редко вывозят на природу из мегаполисов, или не вывозят вообще. Таким образом дети отдаляются от мира природы, но самое главное, что они теряют способность чувствовать красоту и уникальность окружающего их мира. [1]

При этом дошкольный возраст — это наиболее благоприятный период для решения задач экологического воспитания. Особенно важно, чтобы ребёнок не только видел красоту природы, которая его окружает, но и мог ее беречь, защищать и сохранять. Поэтому одним из направлений экологического воспитания является знакомство детей с профессиями, связанными с экологией.

В процессе реализации задач экологического воспитания дошкольники пытаются ответить на вопросы: «Зачем и почему взрослые люди сами создают экологическую катастрофу?», «Как это можно предотвратить?». Ответы на все эти вопросы дети могут получить в ходе реализации проектной деятельности. Именно проектная деятельность позволяет формировать общую экологическую культуру и культуру природолюбия ребёнка. Исходя из вышесказанного в ГБДОУ детский сад № 14 Кронштадтского района Санкт-Петербурга реализован проект «Эколята — дошколята».

«Эколята — дошколята» — это природоохранный социально-образовательный проект, который является новым инновационным инструментарием развития дополнительного образования эколого-биологической направленности в дошкольных образовательных организациях российских регионов. [5] Этот проект включает в себя:

- посвящение воспитанников в эколят- защитников природы;
- Проведение с детьми и родителями акции «Птицы — наши друзья! Помоги другу!»;
- Тематическая выставка «Эколята — Дошколята»
- Викторина «Юные экологи».
- Создание центра развивающей среды «Эколят- дошколят». Где представлены: оборудование для экспериментирования, дневник наблюдения за погодой, лэпбуки о животных красной книги, детские энциклопедии связанные с охраной природы и т. д.

Наблюдения за детьми позволили выявить особый интерес детей к экологии. Дети задавали следующие вопросы: «А кто еще охраняет окружающую среду кроме экологов?», «Кто стоит на защите природы кроме экологов?», «Могу ли я стать помощником экологов?», «Что мне для этого необходимо?».

Эти вопросы мотивировали детей к созданию следующего проекта «Быть экологом хочу, пусть меня научат!». Педагогической целью проекта стало — повышение авторитета и популяризация деятельности экологических профессий, повышение статуса и престижа профессии «эколог», «гидроэколог», «агроэколог», «биоэколог», а также добровольческой деятельности в сфере экологии. Цель для де-

тей — узнать кто помогает экологам защищать и охранять природу и окружающую среду. Проект «Быть экологом хочу, пусть меня научат!» реализовывался в три этапа.

На первом «Мотивационно-диагностическом» этапе осуществлялось первичное знакомство с этими профессиями, а именно с расшифровки их названий. Дети старшего дошкольного возраста находили ключевые слова, которые зашифрованы в названиях каждой из профессий, например, в слове «гидроэколог» есть заимствованное слово «гидро», что означает «вода» и «эколог». Объединив эти структурные компоненты, дети пришли к выводу, что «гидроэкология» — водная экология или раздел экологии, изучающий водные экосистемы. [4]

Таким образом на данном этапе дети познакомились с профессиями, связанными с экологией и узнали, что:

— **Эколог** — специалист, который анализирует состояния растений и животных, а также осуществляет поиск способов сокращения отрицательного влияния деятельности человека на окружающую среду;

— **Гидроэколог** — изучает состояние воды, земли, воздуха, растений, животных, а также влияние продуктов питания на здоровье людей;

— **Агроэколог** — специалист, который занимающийся охраной рационального использования земли, растительного и животного мира для сохранения чистоты почвы, воздуха, воды;

— **Биоэколог** — осуществляет деятельность по изучению, растений, животных, бактерий, вирусов и разных живых организмов, и является фундаментом всех направлений изучения экологии. [6]

Второй «Содержательно-практический» этап включал в себя:

— Эвристические беседы «Сезонные изменения в природе», «Как изменения времён года влияют на животных и растения», «Кто следит за именами, происходящими в природе?»;

— Составление «Кластера профессий»;

— Дискуссия «А все ли могли бы защищать природу и быть экологами или какими качествами должны обладать люди, которые выбрали профессии, связанные с защитой окружающей среды?»;

— Исследовательская деятельность «Какие орудия необходимы для эколога, агроэколога, биоэколога, гидроэколога?»;

— Полилог «Для чего нужны профессии, связанные с экологией?»;

— Просмотр познавательных мультфильмов с последующим обсуждением;

— Посещение онлайн мастер-класса «Птицы острова Котлин» Центра музейной педагогики Санкт-Петербургского государственного бюджетного учреждения «Музей истории Кронштадта».

В процессе деятельности на метеорологической площадке дошкольники развивали свои когнитивные способности, отработывая приобретенные знания на практике. А с помо-

щью детской лаборатории, которая находится в группе, совершали свои первые допрофессиональные пробы.

Наблюдая вместе с детьми, устанавливали связи между живыми объектами и явлениями неживой природы, которые обеспечивали экологически значимые знания, и приводили к пониманию существующих взаимосвязей в природе.

Игры на экологическое воспитание, помогают педагогам более доступно объяснить детям суть сложных явлений в природе, а также развивают познавательный интерес, уточняют, закрепляют и расширяют детские представления о явлениях в природе, растениях и животных. [3]

С помощью сюжетно-ролевых игр, дошкольникам предоставляется возможность принимать на себя роли, связанные с экологическими профессиями. В ходе сюжетно-ролевых игр дети отрабатывают следующие умения: «Гидроэколог берёт пробы воды на анализ», «Агроэколог выращивает лук», «Путешествие в лабораторию к биоэкологу» и т. д.

Особый интерес у детей старшего дошкольного возраста вызывают игры-медитации («Я — росток цветка», «Я — весенний дождик», «Я- эколог» и др.). Такие игры дают детям много новых впечатлений о жизни и труде людей, о погодном состоянии природы, какие изменения в ней происходят, а также побуждают детей проявлять интерес к природе и способствуют развитию ценностного отношения к ней.

Данная деятельность позволила дошкольникам узнать не только чем занимаются люди, связанные с экологией, но и какими личностными качествами они должны обладать. Что очень важно в формировании экологической культуры.

В ходе реализации всего проекта проводились следующие мероприятия:

— Экономия бумаги. Дети учились не выбрасывать листы, если они уже были изрисованы только на одной стороне, использовали их ещё раз и рисовали на обратной стороне. А затем собирать и сдавать на вторичную переработку.

— Экономия электроэнергии. Дети учились осознанно относиться к электричеству, напоминали педагогам, что необходимо выключать свет, технику из розетки, когда выходишь из помещения.

— Экономия водных ресурсов. Дошкольники узнали, что комнатные цветы зимой можно поливать талой водой. А когда намыливаем руки, нужно выключать воду.

На третьем «Итоговом» этапе проекта подводились результаты проектной деятельности.

Опираясь на приобретенный опыт, мы вместе с детьми создали фото — кластер профессий в сфере экология, на котором отражены личностные качества, необходимые компетенции человека и орудия труда, которые он использует для выполнения своих профессиональных обязанностей.

Дошкольники также, делились полученным опытом с воспитанниками из других групп нашего детского сада с помощью дистанционных технологий (Zoom-конференций, презентаций).

Была проведена детская конференция, где дети с небольшой помощью взрослых подводили итоги своей деятельности. Они отвечали на вопросы: «Что интересного узнали?», «Что понравилось?», «Чему научились?», «Отвечали ли мы на вопрос: Кто ещё кроме эколога, охраняет окружающую среду?»

Совместно с детьми проводились акции «Подари цветок земле», «Крышечки доброТЫ», благоустройство территории и др. Таким образом привлекали родителей (законных представителей) воспитанников к реализации данного проекта. Данные формы взаимодействия помогали родителям понять значимость и ценность такого труда, воспитывая у себя ценностное отношение к защите окружающей среды и быть активными в этом.

За время реализации данного проекта, дошкольники значительно улучшили свои практические навыки пользования необходимым оборудованием, повысился интерес в познавательной деятельности, в наблюдениях, и значительно проявился интерес к профессиям связанных с экологией. Данная деятельность закладывает у детей основу эмоционального, бережного, заботливого отношения к окружающему миру и живой природе.

Опираясь на данный опыт и полученный результат, можно утверждать, что знакомить детей с экологией, экологическими проблемами, которые существуют в современном мире — это новая реальность, которая несет в себе большой потенциал для развития современных дошкольников. Дети с интересом усваивают новые знания, они готовы приобретать те навыки, которые используют в своей профессиональной деятельности люди, связавшие свою жизнь с экологией.

Особо хочется отметить, что одним из самых главных в воспитании экологической грамотности дошкольников, их ранней профориентации — это личные качества педагога, умение заинтересовать, пробуждать у детей и их родителей любовь к природе, а также беречь и охранять её. [4]

Таким образом, можно сделать вывод, что одно из важнейших условий реализации задачи по ранней экологической профориентации дошкольников — это правильная организация воспитательно-образовательного процесса и развивающей предметно-пространственной среды, которые способствуют познавательному развитию ребёнка, его эколого-эстетическому развитию, а также формированию экологически грамотного поведения детей и родителей в различных видах деятельности.

Литература:

1. Булатова, Р. Ф. Представления современных подростков о семье и семейных ценностях / Р. Ф. Булатова. — Текст: электронный // Международная ассоциация ученых, преподавателей и специалистов (Российская академия естествознания): [сайт]. — URL: <https://scienceforum.ru/2012/article/2012000523>

2. Глушкова, И. Н. Развитие гуманистической направленности отношения детей к миру природы, их социальной активности / И. Н. Глушкова. — Текст: непосредственный // Теория и практика образования в современном мире: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — Т. 1. — Санкт-Петербург: Реноме, 2012. — С. 101–104. — URL:
3. Мартыненко Л. П., Табацкая К. В. Поддержка познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста посредством детской деятельности на метеоплощадке/ Электронное периодическое издание «Кронштадтская школьная лига». –2020. — № 2.
4. Пискунова, Е. Н. Воспитание экологической культуры в ДОУ / Е. Н. Пискунова, И. В. Самсоненко. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2017. — № 12 (146). — С. 536–539. — URL: <https://moluch.ru/archive/146/40924/> (дата обращения: 10.04.2021).
5. ПОЛОЖЕНИЕ о природоохранном социально-образовательном проекте «Эколята — Дошколята». — Текст: электронный // Эколята-дошколята, эколята, молодые защитники природы. Природоохранные социально-образовательные проекты: [сайт]. — URL: <http://эколята.рф/proekt-yekolyata-doshkolyata/polozhenie/>
6. Профессия эколог. — Текст: электронный // MyUniverCity: [сайт]. — URL: https://www.myuniversity.ru/Экономика/Профессия_эколог/96423_1609174_страница1.html

Дидактическая игра как средство для развития грамматического строя речи у детей дошкольного возраста

Садовская Анастасия Руслановна, воспитатель;

Черниговских Евгения Васильевна, воспитатель;

Муляр Надежда Владимировна, воспитатель;

Цуканова Ирина Александровна, воспитатель

МБДОУ детский сад № 10 «Светлячок» Старооскольского городского округа (Белгородская обл.)

Возраст, когда ребенок готовится пойти в школу — самый подходящий период, чтобы развивать и формировать культуру вербального общения. Грамотная речь — одно из главных условий гармоничного развития ребенка. Если она насыщенная и правильная, дошкольник сможет более легко и ясно формулировать то, о чем думает и описывать, что видит вокруг себя.

Игра очень важна в тот период, когда детская речь развивается активно. Эта деятельность необходима для личностного и интеллектуального роста детей. Во время игровых занятий дошкольники могут получить всю информацию и впечатления.

На занятии у старших дошкольников основной деятельностью является пересказ историй и повествование в письменных беседах: они не просто говорят, а рассказывают свою собственную историю, а воспитатель при этом записывает. Эта технология может снизить скорость речи говорящего, чтобы он мог продумывать заранее и исправлять замечания. Развивающие игры разрабатываются взрослыми с целью обучения детей. Учебная программа дошкольных образовательных учреждений включает специальные обучающие игры с грамматическим содержанием, поскольку они могут улучшить грамматические знания, навыки и способности. Благодаря динамичности, эмоциям и интересу детей, такие игровые процессы позволяют обучать детей повторять нужные словоформы несколько раз.

Каждая дидактическая игра содержит следующие компоненты:

- задачи;
- содержание;
- правила;
- игровые действия.

Основной компонент — это дидактическая задача. Она связана с планом учебной программы. Остальные компоненты подчиняются ей и дают возможность для ее выполнения.

Состав игры вовлекает детсадовцев в окружающую действительность (повседневная жизнь, природа, люди, межличностные отношения).

Важная составляющая в таких играх — это игровые действия, они являются проявлением игровой деятельности детей. Благодаря наличию этого компонента, используемого на уроках, делает обучение как интересным, так и эмоциональным.

Грамматическая структура речи формируется на разных ступенях развития, в основном в общении, обучающих играх, путешествиях, прогулках и т. д.

Дидактические игры могут улучшить сенсорные и речевые способности детей. Эти типы игр влияют на увеличение словарного запаса ребенка и активизируют его, устанавливают правильное звуковое произношение и выражают способность мыслить.

Речевые игры играют важную роль в речевом развитии детей. В таких играх дошкольники учатся размышлять о вещах, которые они не воспринимают напрямую и не действуют в данный момент. Игра учит решать проблемы, основываясь на мыслях о ранее воспринимаемых объектах.

Для того чтобы установить правильную грамматическую структуру языка дошкольников, необходимо учитывать возрастные особенности и проводить занятия и игры, соответствующие конкретной возрастной группе.

Из-за большого количества подражания дети заимствовали у взрослых ошибочные словоформы, речевые приемы и общие способы общения. В этом случае важны примеры грамотных воспитателей. Если он может грамотно говорить, обращать внимание на речь других людей и хорошо понимать особенности ошибок детей, тогда они также овладеют правильной речью.

Есть два способа сформировать грамматически правильное произношение: разговоры в течение занятия и ежедневная тренировка грамматических навыков.

Дидактические игры развивают сенсорные способности, речевые навыки детей: наполняют и активизируют словарный запас, формируют правильное произношение и навыки по выражению своих мыслей.

Таким образом, дидактическая игра — это эффективный инструмент. Он способствует установлению вербальной и грамматической структуры у старших дошкольников. Ее использование возможно в любое время на занятиях во всевозможных видах деятельности. Если игры будут проводиться на постоянной основе и регулярно — уровень развития детской речи улучшится.

Овладение грамматической фонетической структурой важно для детей. Собеседник ребенка может понять фонетическое оформление речи только с позиции морфологии и синтаксиса и может быть использовано как средство общения со сверстниками и со взрослыми.

Речь ребенка — одно из главных условий гармоничного и всестороннего развития дошкольника. Чем богаче лексика, тем проще ребенку описать свои мысли и чувства, чем комфортнее ему познавать окружающую его действительность и активнее будет осуществляться его психическое развитие.

Процесс общения ребенка с окружающим его миром формируется постепенно и состоит из понимания речи и ее активным использованием

с учётом правильного грамматического оформления. Главная цель речевого воспитания заключается в освоении ребенком правил и норм родного языка, умении в нужное время и в нужном месте использовать их и овладевать главными коммуникативными способностями.

В период до поступления в школу детям остро необходимо приобретение информации, поэтому важно создать поток общения, что позвонит приобрести ему коммуникативные и речевые умения и навыки.

Речевые умения — хорошая вербальная память, логические способности и рассказать увиденное и услышанное,

умение откликаться на произносимое собеседником. Развитие речевых и коммуникативных способностей — важная составляющая развивающего образования и культурного воспитания личности.

Так, в 3 года ребенок должен уметь рассказать услышанный от взрослого рассказ, который был составлен по предмету, рисунку, серии картинок). Малыш должен без труда составлять предложения с однородными членами, правильно использовать слова, в нужном роде, числе, падеже. Через год, в 4 года — ребенку необходимо уметь без помощи воспитателей придумывать и транслировать легкие тексты, осознанно используя в них слова с обобщающим значением.

В 5 лет — совершенствуются все стороны речи: увеличивается количество слов в речи, улучшается грамматический строй, речевой слух и навыки звукового анализа. Ребенок без затруднений использует во время рассказа простые и сложные предложения и правильно грамматически строить их, вводить в разговор элементы диалогов и косвенную речь, описывать картинку, явление или игрушку по предложенному плану, а также придумывать его самостоятельно.

Сейчас у многих детей наблюдаются сложности при оформлении своей речи. Чаще всего они выявляются в ситуации, когда ребенок пытается дать развернутый ответ на сложный вопрос. В результате рассказ выстроен непоследовательно, неграмотно и нелогично. Поэтому проблема формирования грамматического строя речи является одной из самых первостепенных.

Развитие грамматического строя речи важно вести по трем направлениям: увеличивать количество слов в личном словаре, учить формировать законченные фразы и внедрять их в речевой поток.

Остановимся подробнее на этих составляющих:

— Формирование фразы и включение её в связную речь.

Словарная работа строится на постепенном увеличении, углублении и обобщении кругозора детей об находящихся вокруг них предметах. В результате дети формируют внутри себя большой объем знаний и определенный словарь. Которые открывает возможность разговаривать не только со сверстниками, но и со взрослыми. А также понимать, о чем идет речь в литературных произведениях и о чем транслируется на ТВ и радио. Словарь характеризуется многогранностью тем, в нем представлены части речи русского языка, что к моменту поступления ребенка в школу превратит бессвязную речь в содержательную, точную и выразительную.

Чтобы ребенок научился складывать из слов фразы — важно рассказать ему о том, как слова образуются. Делать это необходимо постепенно — от простого к сложному — и начинать с существительных. На первых порах дошкольники преобразуют существительные, присоединяя к ним уменьшительно-ласкательные суффиксы, затем суффикс — ниц — со значением вместилища, называют существительные -названия детей животных и птиц; профессии. Затем даются задания на образование форм прилагательных и глаголов.

Занятия по формированию словоизменения начинаются с тренировки по различению, сопоставлению форм слов. Юные ученики прислушиваются к окончаниям существительных, глаголов, в изменения падежных окончаний слова.

Навыки словоизменения закрепляются с постепенным усложнением: сначала в словосочетаниях; затем в предложениях и в самом конце — в связанной речи.

Работа по практическому усвоению лексико-грамматического строя языка является основной для формирования разных типов предложения.

Все слова, которые использует в речи ребенок — должны быть ему понятны, тогда они смогут их использовать и употреблять в повседневной жизни. Необходимо следить, в каком порядке ребенок ставит слова в предложении и при необходимости терпеливо и аккуратно поправлять, используя наводящие вопросы. Чаще всего затруднения вызывают правильное употребление формы глагола и его согласование с существительным в правильном лице и числе.

Для развития речи детям важно практиковаться, взаимодействуя с игрушками, предметами и наблюдая за всем. Что их окружает. Когда дошкольники описывают то, что видят на предложенной им картинке, они практикуются в сопоставлении описания увиденного.

Эффективным средством формирования грамматического строя речи детей являются игры и упражнения, применяемые на занятиях, в разных видах деятельности, в ре-

жимных моментах. Еще одно важное занятие для развития словаря и речи дошкольника — сюжетно-ролевая игра. Эти действия вынуждают ребенка применять умения, договариваясь с товарищами по игре, подготавливая ее условия, следить за соблюдением правил и согласовывать свои действия с другими участниками.

Воспитатель стремится к развитию осознанной и активной речи детей. Именно речевая активность становится главным показателем успешности учебно-познавательной, игровой, коммуникативной, трудовой и других видов деятельности.

Значительную помощь воспитателю в развитии и формировании грамматического строя речи детей должны оказывать родители. Совместная деятельность — неотъемлемая часть комплексного процесса развития речи. Чтобы повысить компетентность родителей, специалистами проводятся открытые занятия, беседы и консультации. Помощь родителей намного сокращает время работы над качественным улучшением речи детей и дает положительные результаты.

Таким образом, полноценное овладение родным языком, развитие языковых и коммуникативных способностей рассматривается как стержень полноценного формирования личности ребенка-дошкольника, который предоставляет большие возможности для решения многих задач умственного, эстетического и нравственного воспитания детей.

Литература:

1. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей 3–7 лет. — М.: Академия, 2009. — 240 с.
2. Арушанова А. Г. Формы организованного обучения родному языку и развитие речи дошкольников. — М.: Мозаика-Синтез, 2010. — 256 с.
3. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду. — М.: Мозаика-Синтез, 2009. — 198 с.

Использование информационных технологий в работе с детьми с ментальными нарушениями

Тарасов Михаил Владимирович, учитель-дефектолог;

Литвинова Екатерина Александровна, учитель-дефектолог

ГКУ г. Москвы Центр социальной поддержки и реабилитации детей-инвалидов «Роза ветров»

В одном из фильмов главный герой говорит: «Развитие человеческого духа невозможно без нового опыта» ... Отлично сказано! Особенно это важно для педагога. Данная профессия требует постоянного развития компетенций! Чтобы соответствовать сегодня профессии «педагог», человек должен не только понять и принять требования профессии к личности, но и стараться овладеть определенными знаниями, умениями, развить в себе качества, необходимые в профессиональной деятельности.

М. М. Рубинштейн считал «задачу подготовки учителя первой и особое внимание уделял развитию личности

педагога. В формировании будущего учителя, подчеркивал он, необходимо установить: во-первых, что дала учителю природа и что он должен развить в себе; во-вторых, то, что должна дать наука и что он должен приобрести главным образом в процессе теоретической работы; в-третьих, то, что он должен создать в себе сам». [2]

Для современного учителя важно сочетать в себе личностные качества, профессиональные компетенции и свой неповторимый индивидуальный стиль. Именно это дает возможность обеспечить результативность и успешность образовательного процесса.

Сегодня учитель — это художник, ученый, способный к рефлексии собственной профессиональной деятельности.

Необходимо уметь сочетать личностные качества и профессиональные компетенции. Это сочетание позволяет стать мастером своего дела, обеспечить успешное сотрудничество учителя и ученика в познании мира.

С января 2017 года стал применяться новый профессиональный стандарт педагога. Этот стандарт применяется во всех учебных заведениях РФ. «Новый стандарт был введен в связи с тем, что современный мир изменяется так же, как и люди в нем, в частности дети. С появлением профессионального стандарта педагога изменились и правила подготовки преподавателей. Профессиональный стандарт делает педагога более свободным, но в то же время делает его более ответственным за результат его деятельности. Педагогический стандарт необходим для того, чтобы воплотить в жизнь новые стандарты современного образования. Благодаря стандарту российского образования способно будет выйти на международный уровень». [3]

В данном стандарте указаны новые компетенции педагога. Например, педагог должен уметь выстраивать деятельность с одаренными детьми, а также с детьми с особыми потребностями, обучать детей с особенностями развития. Авторы статьи работают учителями-дефектологами в Центре социальной поддержки и реабилитации детей-инвалидов «Роза ветров». Наши ученики — это дети с ментальными нарушениями в развитии.

В статье Мартыновой И. М. «Система коррекционной работы с детьми с умственной отсталостью» обращается внимание на то, что «психологической основой обучения и воспитания детей с нарушением интеллекта в России являются положения о возможностях их развития и о единстве законов развития нормального и умственно отсталого ребенка, впервые выдвинутые Л. С. Выготским и подтвержденные в работах выдающихся психологов, работавших под его руководством (Л. В. Занков, А. Н. Леонтьев, И. М. Соловьев и другие)». [5]

Л. С. Выготский писал, что умственно отсталый ребенок — прежде всего, ребенок, способный к развитию, хотя данный процесс имеет свои особенности. Следует отметить, что трудности, с которыми ребенок непосредственно сталкивается, способствуют процессу активного приспособления, и как следствие, вырабатываются ряд функций, с помощью которых компенсируют, выравнивают, замещают недостатки умственно отсталого ребенка.

На основе исследования особенностей умственно отсталых детей Л. С. Выготский отметил, под воздействием среды формируются сложные виды психической деятельности, таким образом развитие умственно отсталого ребенка совершается главным образом за счет развития высших психических функций.

Хорошо известно, что именно Л. С. Выготский, рассматривая проблему взаимоотношения обучения воспитания, исходил из того, что обучение должно опережать развитие, стимулировать его, вести за собой.

Л. С. Выготский ввел такие понятия, как «зона актуального развития и зона ближайшего развития». Именно понимание данных зон позволяет учителю спланировать образовательный процесс таким образом, чтобы дать возможность ученику действовать самостоятельно или дать возможность выполнять с помощью учителя то, что самостоятельно сделать пока не получается.

Таковы теоретические основы, на которых базируется стратегия коррекционно-развивающего процесса в работе с умственно отсталым школьником. Учителю необходимо для своего «особого» ученика сделать обучение доступным и интересным. Этому способствует использование на уроке информационных технологий.

В своей статье Сабирова Х. С. «Современные информационные технологии в работе педагога» пишет: «21 век называют веком информации. Современные информационные технологии внедряются в различные сферы жизни. Компьютерные технологии становятся неотъемлемой частью современной культуры, в том числе и в сфере образования. Современное образование немыслимо без использования средств массовой коммуникации и информационных технологий. Глобальный процесс информатизации общества, культуры ставит новые задачи перед образовательной системой. Одним из путей воспитания самостоятельной, творческой личности, способной свободно ориентироваться в существующем информационном обществе, является целенаправленное, продуманное включение современных информационных средств в учебно-воспитательный процесс». [4]

Сегодня использование информационных технологий в работе — это вынужденная необходимость, чтобы считаться высокопрофессиональным педагогом.

Мы в своей работе с учениками используем интерактивную доску Hitachi Starboard FX-Trio-77E. Информация на сайте <http://www.hitachi-interactive.ru/products/fx77trio.htm> предоставляет нам следующую информацию.

«Новая интерактивная доска Hitachi Starboard FX-Trio-77E сочетает в себе все преимущества досок серии FX и добавляет к ним новые возможности.

Помимо управления и рисования с помощью электронного маркера новая модель Hitachi Starboard FX-Trio-77E позволяет делать все то же самое пальцем или любым другим объектом. И при этом ее поверхность остается такой же прочной, как у других досок Hitachi, потому что в отличие от других досок, которые позволяют управлять пальцем, она основана не на резистивной технологии, когда датчики встраиваются в поверхность, — в новой доске Hitachi в рамку встроены видеодатчики, которые отслеживают точку касания.

По обе стороны рабочей поверхности доски расположены кнопки, позволяющие получить быстрый доступ к основным функциям меню.

Электронный маркер позволяет преподавателю в любой момент перехватить управление и внести коррективы в то, что делают учащиеся у доски. Для того, чтобы предотвра-

тить несанкционированное использование доски, можно отключить возможность управления без маркера.

Таким образом, новая интерактивная доска Hitachi Starboard FX-Trio-77E сочетает в себе преимущества инфракрасных (надёжность, матовый экран) и сенсорных (возможность управлять пальцем и любым предметом, а не только специальным маркером) досок и добавляет к ним новую возможность одновременной работы нескольких пользователей». [1]

Использование данной интерактивной доски открывает широкие возможности для внедрения в процесс обучения коррекционно-развивающих Flash игр и программ, с повторяющимися и постепенно усложняющимися заданиями. Например, программы от психологического центра «Адалин». На сайте <https://adalin.mospsy.ru/disc57.shtml> рассматриваются различные пособия, например, развивающее пособие «Комплексная программа развития интеллекта» (Часть 1 и Часть 2). Использование данного пособия позволяет развить мышление, память и внимание. Это особо важно при работе с детьми с умственной отсталостью, так как данные психические функции у них нарушены. Пособие состоит из двух частей. Каждая часть пособия включает в себя книгу с развивающими заданиями и CD-ДИСК с компьютерными методиками (для компьютеров под управлением ОС Windows).

Игра для умственно отсталого ребенка, является мотивацией к решению определенных задач, что обогащает процесс обучения.

Литература:

1. <http://www.hitachi-interactive.ru/products/fx77trio.htm>
2. <https://scibook.net/osnovyi-pedagogiki-knigi/sovremennyye-trebovaniya-uchitelyu-60113.html>
3. https://spravochnick.ru/pedagogika/sovremennye_trebovaniya_k_pedagogu/
4. <https://infourok.ru/sovremennye-informacionnie-tehnologii-v-rabote-pedagoga-2221736.html>
5. <https://infourok.ru/sistema-korrekcionnoy-raboti-s-detmi-s-umstvennoy-otstalostyu-1481293.html>
6. <https://adalin.mospsy.ru/disc57.shtml>

Коллектив и коллективная деятельность воспитанников с ментальными нарушениями

Тарасов Михаил Владимирович, учитель-дефектолог

ГКУ г. Москвы Центр социальной поддержки и реабилитации детей-инвалидов «Роза ветров»

Антон Семёнович Макаренко писал: «Коллектив — не толпа. Опыт коллективной жизни есть не только опыт соседства с другими людьми, через коллектив каждый член его входит в общество». Мысль, высказанная в цитате, особо актуальна в работе с детьми с ментальными нарушениями.

В своей статье «Всё включено: что такое инклюзивное образование» Мария Рубникович пишет: «Долгое время основными образовательными учреждениями для детей

Наличие ярких и красочных изображений делает процесс обучения привлекательным и увлекательным. Позитивное настроение ребенка способствует лучшему усвоению материала.

Далее на сайте приведены примеры только одиннадцати компьютерных методик. Всего первая и вторая части пособия содержат 550 заданий. Приведем описание некоторых из них:

— В основе методики «Фабрика» лежит умение действовать по заданному правилу, что важно для умственно отсталого ученика, для которого перенос действия в новые условия затруднен.

— Методика «Поиск заданной последовательности» формирует произвольные процессы внимания, которые у умственно отсталого сильно нарушены, а также затрагивает воспитание эмоционально-волевой сферы, а именно работоспособности и устойчивости к монотонной деятельности.

— Методика «Бусы», «Мозаика» развивает пространственное мышление. У умственно отсталого ребенка сильно страдает наглядно-образное мышление, обедняя тем самым его жизнь. Выполнение данного вида задания способствует коррекции мыслительных процессов.

Использование данных пособий на уроках с воспитанниками с ментальными нарушениями создает комфортные условия обучения, способствующие коррекции и развитию познавательных процессов и личностных особенностей обучающихся.

с особенностями развития были коррекционные школы и интернаты. Они должны были обеспечивать и обучение, и воспитание, и лечение, способствуя дальнейшей интеграции в общество. В отличие от обычных школ, в таких учреждениях к работе подключается целый штат специалистов — дефектологи, тифло- и сурдопедагоги, логопеды, олигофренопедагоги. Они могли оказывать помощь детям по разным направлениям». [1]

Однако, автор подчеркивает, и я с этим полностью соглашусь, что основным недостатком такого формата обучения является изолированность. Именно она не дает возможность ребенку свободно общаться и вступать в деятельностное взаимодействие со здоровыми сверстниками. Инклюзивное обучение можно рассматривать, как возможность решить данную проблему. Именно социальная инклюзия позволяет активно вовлечь инвалидов в жизнь общества. Я работаю в Центре социальной поддержке и реабилитации детей-инвалидов «Роза ветров». Контингент наших воспитанников — это дети с ментальными нарушениями. Вопрос социализации воспитанников, их посильное участие в различных видах трудовой деятельности является очень важным для педагогов Центра.

Л. В. Савинова в своей статье «Особенности межличностных отношений детей с нарушением интеллекта» уточняет, что «Сущностью человека как социального существа является совокупность всех общественных отношений. С рождения ребёнок попадает в сферу отношений, благодаря которым он усваивает и присваивает социальные ценности и опыт. Вопрос формирования и воспитания коллектива предполагает, в первую очередь, исследование психологических особенностей отношений между воспитанниками». [2]

В своих работах великие педагоги, такие как, А. С. Макаренко, В. В. Воронкова, Т. И. Пороцкая, Я. Л. Коломинский, В. Ф. Мачихина подчеркивали, что развитие личности ребёнка, привитие им нравственных норм поведения и формирование умения позитивно взаимодействовать со взрослыми и детьми происходит только в ходе построения межличностных отношений. Для педагога, работающего с детьми с ментальными нарушениями, очень важно создать условия для возможности возникновения общения и взаимодействия в детском коллективе.

Понятие «коллектив» «коллективное воспитание» легло в основу воспитательной деятельности С. Т. Шацкого, В. Н. Сороки-Росинского, М. М. Пистрака, П. Н. Лепешинского и др., а позднее — В. А. Сухомлинского, Т. Е. Конниковой, Л. И. Новиковой, Н. Я. Скороходовой, И. П. Иванова.

А. С. Макаренко в статье «Цель воспитания» он выделяет следующие признаки коллектива:

- общественно ценные цели;
- совместная деятельность по их достижению;
- отношения взаимной ответственности;
- организация органов самоуправления;
- направленность деятельности на общую пользу». [3]

Л. И. Уманским в основу характеристики группы как коллектива были положены следующие критерии:

- «содержание нравственной направленности группы (единство целей, мотивов, ценностных ориентаций членов группы);
- организационное единство;
- групповая подготовленность в области той или иной сферы деятельности;
- психологическое единство (интеллектуальное, эмоциональное, волевое)». [3]

Надо отметить, что межличностные отношения, которые возникают в коллективе умственно отсталых воспитанников, имеют свои специфические черты. Это связано с тем, у воспитанников разный возраст, разный уровень умственного развития и особая структура дефекта.

М. Ф. Симкин в статье «Особенности взаимоотношений умственно отсталых учащихся в коллективе» выделяет следующие мотивы, по которым устанавливаются отношения между воспитанниками, а именно:

- «мотивы, относящиеся к учебной деятельности (учеба, поведение, отношение педагога к воспитаннику, участие в общественной деятельности);
- мотивы, отражающие совместную деятельность, общность интересов;
- мотивы, относящиеся к различным видам взаимопомощи;
- мотивы, касающиеся личных качеств ребенка». [4]

Мои коллеги и я являемся организаторами и участниками долгосрочного проекта «Мультикэмп». Основой проекта является участие воспитанников в туристической деятельности, которая способствует росту их жизненной компетентности, формированию у воспитанников новых знаний, умений и навыков, а также творческого отношения к применению своих знаний, умений и навыков, что позволяет эффективно применять их в новой, непривычной ситуации в процессе социального взаимодействия (с членами своей команды, с тренерами, с воспитателями интернатных учреждений, с другими воспитанниками в обстановке интернатных учреждений и т. п.). Одной из задач проекта является целенаправленное развитие способности лиц с интеллектуальной недостаточностью к невербальной и вербальной коммуникации и взаимодействию со взрослыми и детьми; расширению круга общения, выходу воспитанника за пределы семьи и образовательной организации.

В проекте «Мультикэмп» с 2012 участвовало более 70 лиц с интеллектуальными нарушениями (юноши и девушки в возрасте от 18 до 25 лет, бывшие воспитанники нашего Центра). Это клиенты психоневрологических интернатов города Москвы № 13, 16, 20, 26, 30. К 2015 г. сформировались команды участников проекта со стабильным составом по 10 человек, которые продолжают участвовать в проекте и в настоящее время.

Наблюдая за межличностными отношениями участников с ментальными нарушениями в команде, мы с коллегами пришли к определенным выводам.

Официальная структура коллектива не совпадает со структурой личных отношений. Нами было замечено, что те воспитанники, которые симпатичны членам команды, не являются формальными лидерами. Таким образом, можно сделать вывод, что деловые и личные отношения не совпадают. Для умственно отсталого подростка важно занять определенное благоприятное положение в системе межличностных отношений. Это способствует его развитию, повышает «жизненные» компетенции и формирует мотивацию к самостоятельной жизни. Важно, чтобы

в команду входили воспитанники разных возрастов. Это создает условия для новых межличностных связей. Помогая младшим воспитанникам, старшие становятся увереннее, обогащаются новым опытом. Им приходится «подстраиваться», становиться гибче и терпимее. Для младших они становятся «значимыми взрослыми». Благодаря разному возрасту членов команды, происходит создание условия для разделение трудовых поручений, возникает потребность во взаимопомощи. связей, возникают и другие, основанные, например, на разделении труда. По словам А. С. Макаренко, создаются «удивительные отношения», «нежные нюансы» товарищества.

Данные выводы находят свое подтверждение с мыслями, написанными в статье Л. В. Савиновой «Особенности межличностных отношений детей с нарушением интеллекта», которая пишет: «Отношения между умственно отсталыми детьми складываются с большими трудностями. Решающую роль играет оценка учителя, который должен постоянно показывать положительные стороны личности каждого ребёнка. Акцентирование внимания детей на положительных качествах того или иного ученика помогает ему становиться лучше, увереннее, чувствовать себя настоящим членом коллектива». [2]

Педагогу свою деятельность приходится тщательно планировать и организовывать. Необходимо выстраивать так

мероприятия, чтобы они способствовали формированию адекватных межличностных отношений, носили коррекционный и воспитательный характер.

Проект «Мультикэмп» создает условия для формирования коллектива, так как есть общая цель, планируется её выполнение, намечаются перспективы и линии развития коллектива, а члены коллектива стремятся к осуществлению общей деятельности, оказывая взаимопомощь. Но тем не менее руководящая и корректирующая роль всегда принадлежит взрослому (тренеру команды). Особенность занятий туристической деятельностью — это развитие самоуправления в коллективе, насыщение жизни воспитанников социально значимой деятельностью.

«Коллектив является основной социальной средой, в которой воспитываются потребности, раскрываются задатки, формируются способности личности. Очень важно, чтобы каждый умственно отсталый ребёнок воспитывался и обучался в коллективе сверстников, это научит его строить отношения с другими людьми, понимать их, сотрудничать и оказывать помощь». [2]

Именно через позитивное взаимодействие в коллективе умственно отсталые воспитанники присваивают нормы морали, получают представления о нравственном поведении. Все это становится необходимым для их успешной адаптации в социуме.

Литература:

1. <https://iz.ru/850695/mariia-rubnikovich/vse-vkliucheno-cto-takoe-inkluzivnoe-obrazovanie>
2. <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-mezhlichnostnyh-otnosheniy-detey-s-narusheniem-intellekta>
3. <http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met40/node14.html>
4. <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vzaimootnosheniy-umstvenno-otstalyh-uchaschihsya-v-kollektive>

Формирование коммуникативной компетенции студентов профессиональных образовательных организаций средствами учебных задач

Хасанова Дарья Васильевна, студент магистратуры
Забайкальский государственный университет (г. Чита)

В статье рассматривается коммуникативная компетенция как одно из приоритетных направлений подготовки конкурентоспособных и высококвалифицированных кадров, отвечающих современным требованиям рынка труда, учебные задачи, коммуникация.

Ключевые слова: компетентностный подход, коммуникация, коммуникативная компетенция, учебная задача.

Formation of communicative competence of students of professional educational organizations by means of educational tasks

Khasanova Daria Vasilievna, student master's degree program
Transbaikal State University (Chita)

3. Тесленко, В. И. Коммуникативная компетентность: формирование, развитие, оценивание: монография / В. И. Тесленко, С. В. Латынцев. — Красноярск: ГПУ 2007–255 с.: ил., табл. — ISBN 978–5–85981–226–4.

Технологии интерактивного взаимодействия в обучении английскому языку студентов направления «Педагогика»

Шанская Людмила Анатольевна, доцент;

Комендантова Анжела Юрьевна, студент магистратуры

Московский городской педагогический университет, Самарский филиал

В данной статье рассматривается проблема использования технологий интерактивного взаимодействия на занятиях по английскому языку в педагогических высших учебных заведениях. Проанализированы занятия, на которых применялись технологии интерактивного взаимодействия. Сделаны выводы, что использование данных технологий положительно влияют на процесс обучения.

Ключевые слова: взаимодействие, технологии, интерактивное взаимодействие, творческое применение знаний.

Проблема активизации познавательной деятельности студентов — одна из наиболее важных проблем в обучении иностранным языкам в вузе, поэтому поиск методов, которые позволили бы наиболее эффективно организовать совместную познавательную деятельность преподавателя и студентов, остаётся актуальным.

Нас интересует использование таких методов, форм и средств обучения, которые помогли бы студенту достичь не только высокого уровня владения языком, но и приобрести навыки самостоятельной научно-исследовательской деятельности с использованием иностранного языка.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования третьего поколения предусматривает широкое использование в образовательном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий. Интерактивные методы являются способом целенаправленного усиленного взаимодействия преподавателя и учащихся по созданию оптимальных условий развития [1, с. 5].

Следовательно, в процессе обучения необходимо использовать такие методы, которые могут помочь студентам не только включиться в изучаемую ситуацию, но побудить их к активным действиям и воздействовать на их мотивацию. Исходя из этого, можно предположить, что основные методические инновации связаны сегодня с применением именно интерактивных методов обучения. Они позволяют наиболее эффективно организовать индивидуальную, парную и групповую работу, использовать проектную работу, ролевые игры, работать с документами и различными источниками информации. Поскольку интерактивные методы основаны на принципах взаимодействия, активности обучаемых, опоре на групповой опыт, обязательной обратной связи, они дают преподавателю возможность создать такую среду образовательного общения, которая характеризуется открытостью, постоянным контактом участников, равенством их аргументов, накоплением совместного знания, возможностью взаимной оценки и контроля.

Особенности использования интерактивного взаимодействия на занятиях по иностранному языку освещаются в работах Г. М. Андреева, Л. К. Гейхман, А. А. Вербицкого, Н. Д. Гальсковой, Н. В. Ваграмовой. Авторы полагают, что, организуя интерактивное взаимодействие в процессе обучения английскому языку, можно оптимизировать процесс овладения навыками иноязычного общения и сделать его более эффективным в условиях языкового вуза. Вместе с тем, наиболее эффективные методы интерактивного взаимодействия, обеспечивающие подготовку студентов к взаимодействию с представителями других культур, ещё недостаточно исследованы [2, с. 15].

Основная цель интерактивного обучения состоит во вовлечении обучающихся в познавательный процесс и предоставлении им возможности рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. В ходе совместной деятельности студенты обмениваются своими знаниями и идеями [3, с. 55–61].

Интерактивное обучение включает в себя разнообразные технологии, наиболее распространенные из которых — обсуждение в парах/группах, метод проектов, деловые и ролевые игры, метод анализа ситуаций (case study), метод мозгового штурма (brainstorming), метод критического мышления, метод активного чтения т. д. [4, с. 172–176]

М. В. Кларин рассматривает педагогическую технологию как совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей. [6, с. 80]

Проанализировав научную литературу по данной проблеме, можно выделить основные рекомендации для организации интерактивного взаимодействия.

1. Необходимость психологической подготовки участников, которая включает в себя речевые разминки.
2. Вовлечение в совместную деятельность каждого участника группы.

3. Оптимальное кол-во участников для продуктивного результата не меньше 5 и не больше 20.

4. Предварительная договорённость с обучающимися относительно таких необходимых условий взаимодействия, как проявление уважения друг к другу, терпимости к иной точке зрения, умения выслушивать собеседника, не перебивая, и т. д.

5. Создание удобной учебной среды, чтобы участники могли свободно перемещаться по аудитории, объединяясь в группы [5, с. 125–128].

В настоящее время технологии интерактивного взаимодействия активно применяются на занятиях по английскому языку в высшем учебном заведении СФМГПУ, на базе которого осуществлялось посещение занятий по дисциплине «Практический курс английского языка». Мы наблюдали занятия в группе английского языка 3 курса (профиль подготовки «Методика преподавания английского и немецкого языка») и отметили использование следующих приёмов организации речевого взаимодействия:

1) Занятие по теме «Education» строилось на основе учебника «Практический курс английского языка» под редакцией В. Д. Аракина. Преподаватель семантизировал новые лексические единицы (types of school, stages of education, education policy, admission, curriculum etc.) с помощью дефиниций, синонимов и антонимов, после чего студентам было предложено составить ситуации, в которых можно было употребить новые фразы. Каждый из участников представлял свою ситуацию группе, затем преподаватель и остальные участники обсуждали ответ и задавали вопросы. Целью задания была активизация лексики путём создания монологического высказывания (на подготовку давалось три минуты) по теме «Education».

2) Задачей следующего занятия было знакомство с особенностями системы школьного образования в Великобритании на основе дополнительного текста и расширение тематического словаря. Оно строилось в форме обмена между малыми группами извлечённой из текста информацией о каждой из ступеней Британского образования (для каждой группы своей) с последующим обсуждением и нахождением сходства и различия с системой образования в России. В заключительной части занятия студентам были даны предложения на русском языке, содержащие специфическую для данной темы терминологию (ЕГЭ, лицеи, гимназии и т. п.), которые нужно было перевести на английский язык с последующим обсуждением и коррекцией вариантов перевода.

3) Следующая технология интерактивного взаимодействия, которая была использована в рамках занятия данного цикла (подтема «Punishment») — работа в парах. Преподаватель предложил студентам поменяться местами, чтобы у каждого был новый партнёр. Затем каждой паре вы-

давался лист с описанием проступка, совершённого ребёнком или школьником, к которому нужно было подобрать соответствующее наказание из предложенных. Задачей партнёров было аргументировать свой выбор и выслушать мнения коллег. Сопутствующая задача, поставленная вместе с основным заданием, заключалась в использовании соответствующих речевых формул согласия / частичного согласия / несогласия. Во время выполнения задания преподаватель подходил к каждой паре и, если было необходимо, направлял обсуждение, подсказывал возможную формулировку. Все студенты были вовлечены в совместную речевую деятельность, так как не акцентировали свое внимание на том, что их ответ будет оцениваться.

Проанализированные нами занятия позволяют сделать следующие выводы:

1. Интерактивные технологии в разных формах обеспечивают постоянное взаимодействие, обмен знаниями и речевым опытом между студентами на протяжении всего занятия, что даёт возможность усвоить большое количество лексики именно не в одном направлении — от преподавателя или учебника к студентам — а всем вместе, обеспечивая создание совместного, общего для всех, фонда информации и не даёт никому возможности отмалчиваться.

2. С помощью интерактивных технологий повышается мотивация обучающихся в течение всего занятия. Студенты вовлекаются в решение обсуждаемых проблем, тем самым повышается их активность, делая процесс обучения более осмысленным. Если тема интересная — а она непосредственно связана с будущей специальностью студентов — значит, это повышает мотивацию к высказыванию, и не в форме простого пересказа текста, а с целью сравнения, сопоставления, выражения своего суждения относительно преимуществ или недостатков той или другой системы образования.

3. Интерактивные методы обучения позволяют интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения знаний при решении практических задач. Эффективность обеспечивается за счет более активного включения обучающихся в процесс не только получения, но и непосредственного использования знаний.

4. Интерактивное обучение способствует развитию способности неординарно мыслить и видеть каждую ситуацию по-своему. Как было отмечено выше, интерактивное обучение — эффективный инструмент, чтобы научить студентов аргументировать свою точку зрения, обосновывать свою позицию, и, что является очень важным, выслушивать чужую точку зрения и уважать ее.

5. Использование интерактивных технологий в обучении помогает опосредованно контролировать усвоение знаний и формирование навыков и умений и способствует их применению в различных ситуациях общения.

Литература:

1. Жук А. И., Кошель Н. Н. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов. М.: Аверсэв, 2004. — С. 5

2. Chistyakova G., Bondareva E., Demidenko K., Podgornaya E., Kadnikova O. Using innovative interactive technologies for forming linguistic competence in global mining education // E3S Web of Conferences: 1st Scientific Practical Conference «International Innovative Mining Symposium (In Memory of Prof. Vladimir Pronoza)». — 2017. — Vol. 15. — 04010.
3. Рольгайзер А. А. Применение интерактивных методов обучения в преподавании английского языка // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. — 2016. — Т. 5. — № 4. — С. 56–61.
4. Добрынина Д. В. Инновационные методы обучения студентов вузов как средство реализации интерактивной модели обучения // Вестник Бурятского государственного университета. 2010. — No5. — С. 172–176.
5. Бондарева Т. М., Парфейников С. А., Бережная Е. С., Григорян Э. Р. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций // Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях: сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. — СПб., 2015. — № 2. — С. 125–128.
6. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. М.: Знание, 1989. — 80 с

Methodological features of the study of the topic electric current in a vacuum in secondary schools

Yakubova Shokhidakhon Kodirovna, docent;

Dehqonova Oxista Kosimjonovna, teacher

Fergana State University (Uzbekistan)

The article analyzes the features of the methodology for conducting classes on the topic of electric current in a vacuum in a physics course, in secondary schools.

Key words: *electron emission, vacuum, semiconductor, ion, anode, cathode, diode.*

Physics in secondary school is a system of knowledge in physics, which provides the formation of fundamental scientific concepts, the assimilation of the basic laws of physics and theories, as well as an understanding of the methods of physics. This system provides students with polytechnic training, directly arising from the content of physics as a science, develops experimental skills and abilities to apply their knowledge to the consideration of a wide range of natural and technological phenomena and the solution of practically important problems.

In studying this topic, students will become familiar with the fundamentals of the physics of electronics and with its various applications in new technology. An increase in the level of presentation of electronics issues is achieved not due to the inclusion of new issues in the program, but as a result of a deeper consideration of the mechanism of the studied phenomena.

In the process of presenting educational material, it is recommended to apply a unified methodological approach; identify the nature of charge carriers, the nature of their movement in various environments, consider current-voltage characteristics, explain the laws under study on the basis of electronic concepts, highlight general laws and specific features of current in various environments, consider the structure and principle of operation of various electronic, ionic and semiconductor devices, and their technical applications.

You should rely only on a minimum of basic concepts — an electric field and free charge carriers. For technical applications, it is recommended to consider the simplest examples, but those

that will help students imagine the most important applications of electronics.

All educational material on electric current in a vacuum consists of three parts: electron emission, laws of current in a vacuum and electric vacuum devices.

The study of current in a vacuum in high school is based on the classical electronic theory. To understand electrical phenomena in a vacuum, one must first of all master the phenomenon of electron emission. The importance of this phenomenon and the operation of electric vacuum devices has led to the separation from the general electronics of its section — cathode electronics, the subject of which is the study of electron emission.

In presenting the problems of electron emission, it is advisable to widely use the analogy between this phenomenon and the evaporation of a liquid, considering electron emission as the evaporation of electrons from a metal. Accordingly, the work function of electrons can be introduced by analogy with the heat of vaporization of a liquid. The heat of vaporization must be related to one molecule. Consider the work function table for some metals. After that, you can consider the reasons for keeping the electrons in the metal.

For electron emission, it is necessary that the electrons in the metal have an energy sufficient to accomplish the work function. At room temperature, the energy of the overwhelming majority of electrons in a metal is much less than is necessary to perform this work; therefore, under normal conditions, electron emission is practically not observed. In order to fly out of the

metal, electrons must receive additional energy. Depending on how the energy is communicated to the electrons or in what way they act on the cathode, the following types of electron emission are distinguished: thermionic emission caused by heating of the cathode; photoelectron emission arising from radiation; secondary electron emission caused by electron impacts on the cathode; electron emission due to impacts of heavy particles on the cathode.

The concept of the intensity of electron emission from the cathode is introduced, which is determined by the number of electrons emitted from the cathode per unit time. The sharp increase in the intensity of electron emission with increasing cathode temperature is confirmed by experiment with a demonstration diode. In the topic “Electric current in a vacuum”, only the basic, relatively simple and understandable devices for students are studied: a diode, a triode.

To study the electric current in a vacuum, two electrodes are placed in a glass or metal flask at a certain distance from each other. The air must be evacuated so that molecules do not collide when moving between the electrodes. For this, the residual air pressure in the flask must be within $p \gg 10^{-13}$ mm Hg.

We will call one of the electrodes the anode (A) and connect it to the positive pole of the source. The second will be the cathode (C) and connect it to the negative pole of the source (Fig. 1).

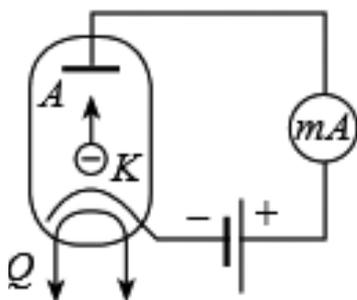


Fig. 1

When a voltage is applied between the anode and cathode, a sensitive galvanometer connected to the circuit will indicate the absence of current in the circuit. This means that in a vacuum there are no charged particles that carry current.

For charged particles to appear, you need to heat the cathode using a special heater (Q).

The heater is made in the form of a spiral, and an electric current is passed through it.

Thermoelectric emission is the emission of electrons by solid or liquid bodies when they are heated. For the electric current in the evacuated gas discharge tube, thermionic emission from the heated cathode is of importance. The electrons emitted by a heated body are called **thermionic electrons**, and the body itself is called an **emitter**. Thermionic emission is the most widespread in electronic devices.

When the cathode is heated, the electrons escaping from it are affected by the electric field between the anode and the

cathode. As a result, electrons move from the cathode to the anode with acceleration. A galvanometer connected to the circuit detects the presence of current.

Now connect the anode to the negative side of the current source and connect the cathode to the positive side. In this case, the galvanometer needle does not deviate, i. e. no current flows through the circuit.

Electric current in a vacuum consists of an ordered flow of electrons.

Vacuum is such a degree of rarefaction of a gas at which one can neglect collisions between its molecules and assume that the mean free path exceeds the linear dimensions of the vessel in which the gas is located. The conductivity of the interelectrode gap in a vacuum state is called an electric current in a vacuum.

A vacuum lamp, consisting of an anode and a cathode, is called a two-electron vacuum tube — a diode.

The properties of any electronic device are characterized by its current-voltage characteristic, i. e. the dependence of the current passing through the device on the voltage applied to it.

To study the current-voltage characteristic of the diode, a constant voltage of 4 V is applied to its heater. As a result, the hot heater maintains a constant temperature T_1 . When the voltage between the anode and cathode is zero, electrons are knocked out of the hot cathode and form an electron cloud around the cathode. With an increase in the anode voltage, the electrons in the electron cloud begin to scatter. Here, with increasing voltage, the anode current also increases (Fig. 2).

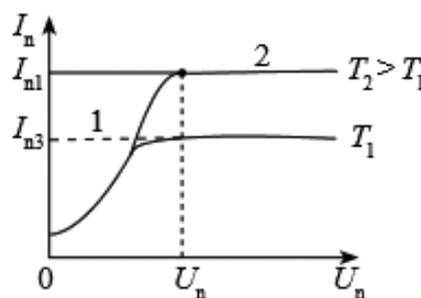


Fig. 2

In the current-voltage characteristic, this falls on region 1. Then, the increase in voltage does not significantly affect the increase in the anode current, and in the characteristic it falls on region 2. At this time, all electrons leaving the cathode reach the anode, and the anode current remains unchanged. The anode current at this time is called the saturation current.

If we repeat the experiment with a 6 V heater voltage, its temperature will be T_2 . This will increase the saturation current. As can be seen from the characteristics, the dependence of the current on the voltage is nonlinear. In area 1 of the characteristic, the dependence of the current strength on the voltage obeys the following pattern

$$I_a = kU^{3/2}.$$

This formula is called the Boguslovsky-Langmuir formula.

Before the advent of high-power semiconductor diodes, vacuum diodes were used to rectify alternating current.

The current-voltage characteristic of a vacuum diode is easily obtained from the data of the corresponding demonstration experiment. In this case, the study of the dependence of the current strength on the voltage should begin with a demonstration of the saturation current section, showing the most distinctive feature of this dependence in comparison with a similar dependence for metal conductors. It is necessary to draw the attention of students to the unusualness of the phenomenon under consideration. After that, it should be shown that this is true only for a certain voltage range, and then consider the current-voltage characteristic in the section where the current increases with increasing voltage. Students can be explained only the general nature of this dependence on the basis of the concept of a pro-space charge — an electron cloud.

Continuing the analogy between emission and evaporation, it should be shown that the dynamic equilibrium, which is established between the number of electrons emitted every second from the cathode into the electron cloud, and the number of electrons falling back from the cloud to the cathode, is similar to the dynamic equilibrium that occurs between the liquid and its saturating steam.

The study of the laws of electronic phenomena in a vacuum is directly related to the consideration of the technical applications of these phenomena — electrovacuum devices, so that it gives the opportunity to acquaint students with the main types of these devices and so that their study allows them to consider the application of the basic phenomena and laws of current in a vacuum.

References:

1. Методика преподавания физики. Пособие для учителей. Под редакцией А. В. Усовой. Москва «Просвещение» 1990.
2. Осадчук П. А. Методика преподавания физики. Дидактические основы. Киев — Одесса. 1984.
3. Бугаев А. И. Методика преподавания физики в средней школе: Теоретические основы. — М.: «Просвещение», 1981.

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

Совершенствование исполнительского мастерства в опорных прыжках на основе повышения уровня специальной подготовленности у гимнасток высокой квалификации

Аникина Алёна Александровна, студент магистратуры

Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья имени П. Ф. Лесгафта (г. Санкт-Петербург)

Актуальность. Опорный прыжок — вид гимнастического многоборья, в котором в считанные секунды проявляется все техническое мастерство гимнасток. Анализ соревновательных прыжков позволяет отметить, что большинство спортсменок демонстрируют только один прыжок, тогда как в требованиях правил соревнований гимнастики должны владеть двумя прыжками из разных структурных групп. Все это свидетельствует о недостаточном уровне их специальной подготовленности.

Одним из эффективных механизмов управления подготовкой гимнасток является система педагогического контроля, которая позволяет отслеживать уровень подготовленности спортсменки, своевременно корректировать тренировочный процесс и прогнозировать его дальнейший ход.

Несмотря на достаточно широкое представление концепции педагогического контроля на этапе высшего спортивного мастерства, отсутствуют четкие критерии оценки компонентов специальной подготовленности на опорном прыжке, позволяющие отслеживать сильные и слабые ее стороны и вносить своевременно коррективы. Высказанные противоречия требуют своего разрешения.

Целью настоящего исследования являлось теоретически разработать и экспериментально обосновать эффективность средств совершенствования процесса подготовки на опорном прыжке на основе определения структуры специальной подготовленности и модельных характеристик гимнасток высокой квалификации.

Методы исследования.

Для решения поставленных задач применялся комплексный подход с использованием следующих методов исследования:

- теоретический анализ и обобщение данных специальной литературы;
- опрос специалистов (анкетирование);
- педагогическое наблюдение;
- экспертная оценка;
- спортивно-педагогическое тестирование;
- педагогический эксперимент.

Для обработки результатов исследования использовались методы математической статистики.

Методика. Для решения задач исследования нами был проведен параллельный педагогический эксперимент, в котором участвовало 12 гимнасток высокой квалификации. Спортсменки были разделены на две группы: контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ) по 6 человек в каждой. Тренировки у КГ проходили по общепринятой методике, а гимнастки ЭГ тренировались по разработанной методике совершенствования специальной подготовленности на опорных прыжках. Для определения эффективности предлагаемых подходов к совершенствованию специальной подготовленности гимнасток были выбраны тесты для оценки уровня специально-физической подготовленности: бег 20 м, напрыгивание на возвышение 55 см за 60 с, поднимание прямых ног из виса на гимнастической стенке за 30 с и проба Абалакова. Для оценки уровня специальной подготовленности были выбраны контрольные упражнения: КУ № 1: сальто вперед прогнувшись через прыжковый стол; КУ № 2: рондат на мостик и сальто назад прогнувшись через прыжковый стол. Всего было проведено 2 тестирования и выполнения КУ (до эксперимента и после).

Результаты исследования.

После проведения первичного тестирования и оценки СТП было выявлено, что результаты в обеих группах практически не различались и не соответствовали модельным параметрам. Экспериментальная методика была внедрена в полугодичный макроцикл гимнасток. Комплекс упражнений состоял из 3 блоков упражнений, каждый из которых был направлен на развитие скоростных и скоростно-силовых качеств, а также техническую подготовленность спортсменок соответственно. Проанализировав результаты тестирования, мы осуществили коррекцию компонентов специальной физической подготовленности гимнасток высокой квалификации на первой неделе второго месяца педагогического эксперимента. Далее проведя анализ результатов спортивно-педагогического тестирования, мы продолжили совершенствовать скоростные и скорост-

но-силовые способности, добавляя упражнения для улучшения технической подготовленности гимнасток высокой квалификации на опорном прыжке.

По окончании педагогического эксперимента было повторно проведено спортивно-педагогическое тестирование,

а также экспертная оценка специальной подготовленности гимнасток высокой квалификации в рамках этапного контроля. В ходе эксперимента проверялось качество выполнения соревновательных прыжков. Результаты представлены ниже.

Таблица 1. Результаты теста бег 20 м (с) экспериментальной и контрольной групп до и после эксперимента

	До		После	
	Экспериментальная	Контрольная	Экспериментальная	Контрольная
M±m	3,516±0,119	3,45±0,125	2,933±0,071	3,466±0,109
V%	9,004	9,661	6,439	8,333
t-Стюдента	$t_{\text{факт}=0,3} p>0,05$		$t_{\text{факт}=3,2} p<0,05$	

Из таблицы 1 видно, что после проведения эксперимента в экспериментальной группе среднее время выполнения теста бег 20 м составляет 2,933 секунды, а в контрольной группе 3,466. Различие показателей при $p < 0,05$ достоверны с помощью t — критерия Стьюдента, что свидетельствует об эффективности разработанного нами комплекса, для совершенствования специальной подготовленности гимнасток высокой квалификации на опорном прыжке.

Таблица 2. Результаты Пробы Абалакова экспериментальной и контрольной групп до и после эксперимента

	До		После	
	Экспериментальная	Контрольная	Экспериментальная	Контрольная
M±m	36,5±1,385	36,333±1,007	45,5±0,944	36,5±0,881
V%	10,045	7,339	5,494	6,392
t- Стюдента	$t_{\text{факт}=0,1} p>0,05$		$t_{\text{факт}=5,1} p<0,05$	

Математическая обработка сравнительных результатов с помощью t-критерия Стьюдента показала достоверность различий при $p < 0,05$. Гимнасткам экспериментальной группы удалось улучшить результаты теста пробы Абалакова на 9 см.

Таблица 3. Результаты напрыгивания на возвышение экспериментальной и контрольной групп до и после эксперимента

	До		После	
	Экспериментальная	Контрольная	Экспериментальная	Контрольная
M±m	60,833±3.212	55,166±2,582	85,66±2,435	60,666±2,351
V%	13,972	12,386	7,522	10,256
t- Стюдента	$t_{\text{факт}=1} p>0,05$		$t_{\text{факт}=5,4} p<0,05$	

Математическая обработка сравнительных результатов с помощью t-критерия Стьюдента показала достоверность различий при $p < 0,05$. Гимнасткам экспериментальной группы удалось улучшить результаты теста напрыгивание на возвышение на 24 раза, контрольная группа увеличила результаты теста на 5 раз.

Таблица 4. Результаты поднимания прямых ног из вися на гимнастической стенке экспериментальной и контрольной групп до и после эксперимента

	До		После	
	Экспериментальная	Контрольная	Экспериментальная	Контрольная
M±m	21.83±1,448	21,833±1,322	29,833±1,322	22,166±1,070
V%	17,557	16,030	11,731	12,781
t-Стюдента	$t_{\text{факт}=1,2} p>0,05$		$t_{\text{факт}=3,5} p<0,05$	

Математическая обработка сравнительных результатов с помощью t-критерия Стьюдента показала достоверность различий при $p < 0,05$. Гимнастки контрольной группы увеличили свои результаты в тесте поднимания прямых ног всего на 1 раз, в отличие от экспериментальной группы, которая улучшила результат на 8 раз.

Таблица 5. Результаты выполнения упражнения сальто вперед прогнувшись через прыжковый стол экспериментальной и контрольной групп до и после эксперимента

	До		После	
	Экспериментальная	Контрольная	Экспериментальная	Контрольная
M±m	1,783±0,170	1,65±0,239	0,9±0,100	1,566±0,197
V%	25,233	38,383	29,629	33,333
T-Уайта	T=34 p>0,05		T=20 p<0,05	

Математическая обработка сравнительных результатов с помощью T-критерия Уайта показала достоверность различий при $p<0,05$. Гимнасткам экспериментальной группы удалось повысить уровень специальной технической подготовленности при выполнении сальто вперед прогнувшись через прыжковый стол. Сбавка за выполнение контрольного упражнения после проведения эксперимента у контрольной группы снизилась на 0,084 балла, когда у экспериментальной группы сбавка снизилась на 0,666 балла.

Таблица 6. Результаты выполнения упражнения рондат на мостик и сальто назад прогнувшись через прыжковый стол экспериментальной и контрольной групп до и после эксперимента

	До		После	
	Экспериментальная	Контрольная	Экспериментальная	Контрольная
M±m	1,416+–0,245	1,1+–0,226	0,733+–0,125	1,016+–0,209
V%	45,882	54,545	45,454	54,644
T-Уайта	T=29 p>0,05		T=23 p<0,05	

Математическая обработка сравнительных результатов с помощью T-критерия Уайта показала достоверность различий при $p<0,05$. Гимнасткам экспериментальной группы удалось повысить уровень специальной технической подготовленности при выполнении сальто назад прогнувшись через прыжковый стол. Сбавка за выполнение контрольного упражнения после проведения эксперимента у экспериментальной группы снизилась с 1,416 балла до 0,733 балла.

Заключение.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод, что разработанный комплекс упражнений, для совершенствования исполнительского мастерства гимнасток высокой квалификации на опорном прыжке, позволил оптимизировать процесс технической и специальной физической подготовки в этом виде многоборья и повысить качество соревновательных прыжков у гимнасток высокой квалификации. Результаты тестов достоверны по t-критерию Стьюдента при $p<0,05$, а также результаты экспертной оценки достоверны по T-критерию Уайта при $p<0,05$.

Литература:

1. Зацiorский, В. М. Физические качества спортсмена: основы теории и методики воспитания / В. М. Зацiorский. 3е изд. — Москва: Советский спорт, 2009. — 144с.
2. Катранов, А. Г. Компьютерная обработка данных экспериментальных исследований: учебное пособие / А. Г. Катранов, А. В. Самсонова; С. Петерб. гос. унт. физ. культуры им. П. Ф. Лесгафта. — Санкт-Петербург: [б. и.], 2005. — С. 120–132.
3. Лях, В. И. Координационные способности: диагностика и развитие / В. И. Лях. — Москва: ТВТ Дивизион, 2006. — 246 с.
4. Миначенко, В. В. Совершенствование техники отталкивания руками в опорных прыжках переворотом вперед у гимнасток на этапе углубленной специализации / В. В. Миначенко, 2016. — С. 5–8, 23–24.
5. Платонов, В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения: учебник тренера высшей квалификации / В. Н. Платонов. — Москва: Советский спорт, 2005. — 102 с.

Травмы при занятиях физической культурой, их причины и профилактика

Буранбаев Радик Абдулхакович, старший преподаватель;

Захарова Юлия Аркадьевна, студент

Башкирский государственный университет (г. Уфа)

В статье авторы пытаются определить причины травм при занятиях физической культурой и их профилактику.

Ключевые слова: физическая культура, физическая активность, травма.

Спортивные травмы — это травмы, возникающие при занятиях спортом или физическими упражнениями. Спортивные травмы могут возникать из-за долгих и усердных тренировок, отсутствия физической подготовки и неправильной формы или техники. Отсутствие растяжки перед занятиями физическими упражнениями

увеличивает риск спортивных травм. Результатом спортивных травм могут стать ушибы, растяжения, разрывы и переломы костей. Могут повредиться мягкие ткани, такие как мышцы, связки, сухожилия. Еще одним потенциальным видом спортивной травмы может быть черепно-мозговая травма.

Таблица 1. Наиболее часто встречающиеся в спортивной практике травмы сухожилий и мышц и их распределение по видам спорта [1, с. 204]

Травма	Спортивная специализация
Подкожный разрыв четырехглавой мышцы бедра	Футболисты при нанесении холостого удара по мячу
Разрыв приводящих мышц бедра	Гимнасты, акробаты
Разрыв двуглавой мышцы бедра	Футболисты в момент стартового рывка, удара по мячу
Разрыв икроножной мышцы	Гимнасты, акробаты, спортивные игры
Разрыв дистального сухожилия двуглавой мышцы плеча	Гимнасты с большим стажем, тренеры
Разрыв ахиллова сужения	Легкоатлеты

Разрыв мышцы — это травма, которая возникает при её резком сокращении (падение) или чрезмерно большой нагрузке (подъём тяжестей) в районе мышечного брюшка или в месте перехода мышцы в сухожилие. Основным симптомом — острый болевой синдром сразу после удара, перенапряжения или растяжения. Далее происходит кровопотеря и появление гематомы. Нарушается подвижность в поражённой зоне, поэтому любые попытки напрячь мышечную ткань приводят к сильной боли. Этот симптом наблюдается как при полном, так и при частичном разрыве. При частичном разрыве мышц врачи накладывают гипс, фиксируя таким образом повреждённую конечность в определённом положении, которое предусматривает максимальное сближение краёв пострадавшей мышцы. Полный разрыв мышц требует вмешательства, при котором на саму мышцу накладывается хирургический шов. Швы накладываются и в том случае, если произошёл, отрыв сухожилий.

Мышечное перенапряжение — патологическое напряжение мышц. Это происходит, когда мышца перенапряжена. Симптомы могут выражаться болью, отеком, слабостью, трудностью или неспособностью напряжения мышцы. Четырёхглавая мышца, мышцы икр, подколенных сухожилий, нижней части спины и плеча являются наиболее распространёнными участками для их растяжения. Незначительные мышечные напряжения разрешаются с помощью отдыха и льда. Более серьёзные мышечные напряжения требуют оценки врача и назначения им лечения.

Растяжение — это частичное повреждение связки. Происходит, когда связки, поддерживающие сустав, перена-

прягаются. Растяжение связок часто бывает в голеностопном суставе. Может возникнуть при занятиях спортом или при повседневной деятельности. Растяжения связок и боль, которую они вызывают, могут варьироваться от легкой до сильной. Для лечения растяжений используется отдых, лед, компрессия и подъем. Тяжелые растяжения могут потребовать ношение биндажа или гипса в течение нескольких недель, чтобы облегчить заживление.

Ушиб — травма мягких тканей закрытого характера. Это распространённая травма. Она появляется после удара и поражает только верхние слои кожи, но сильный ушиб может травмировать надкостницу. Основные причины — падение с высоты или удар тупого предмета. Симптоматика зависит от локализации ушиба. Общие признаки: сильная боль в поражённой области, разрыв кровеносных сосудов, который провоцирует подкожное кровоизлияние, образование синяка, отек ушибленного места, потеря чувствительности на несколько часов, смена интенсивной боли на ноющую, усиление болезненных ощущений через 2–3 часа после повреждения из-за гематомы. При ушибе внутренних органов назначают рентгенографию, ультразвуковое исследование или МРТ. Назначается массаж или медикаментозное лечение.

Перелом — это чрезмерная травма, которая возникает, когда мышцы больше не в состоянии заниматься физической активностью, а кость поглощает давление, что приводит к перелому. Они вызывают боль при физической активности. Отдых, специальная обувь или скоба помогают уменьшить нагрузку на кость, это ускоряет заживление.

Сотрясение мозга — это черепно-мозговая травма (ЧМТ), обратимое нарушение функций головного мозга, возникшее из-за травмирующего воздействия. Сотрясение мозга может вызвать прямой удар в голову или тело. Люди, которые занимаются контактными видами спорта, например футболом, подвергаются повышенному риску сотрясения мозга. Частые симптомы — это головная боль, потеря сознания, потеря памяти, сонливость, тошнота, рвота и многое другое. После сотрясения мозга необходимо тщательное неврологическое обследование, чтобы определить степень травмы. Исцеление от сотрясения мозга требует отдыха, как физического, так и умственного, чтобы позволить мозгу восстановиться. Люди, страдающие сотрясением мозга, должны получить разрешение врача, прежде чем возобновить занятия спортом, особенно молодые люди, чей мозг более уязвим.

Физическая активность является важной частью поддержания общего здоровья. Однако следует принять определенные меры предосторожности, чтобы свести к минимуму риск спортивных травм. Использование правильного оборудования и техническое обслуживание оборудования может помочь предотвратить спортивные травмы. Ношение рекомендуемого защитного снаряжения может помочь защитить тело от травм. Отдых между тренировками дает организму время для отдыха и восстановления. Начало активности медленно и постепенно увеличивает силу, гибкость и выносливость, что дает мышцам, костям и другим тканям возможность адаптироваться к более сложным тренировкам, сводя к минимуму риск травм. Наконец, прислушивание к телу и отступление при первых признаках боли, дискомфорта, стресса или перегрева помогут снизить риск спортивных травм.

Литература:

1. Макарова Г. А. Спортивная медицина: Учебник М.: «Советский спорт», 2003 г. — 480 стр.
2. Спортивные травмы. Клиническая практика предупреждения и лечения. Под общ. ред. Ренстрёма П. А. Ф. Х. Киев, «Олимпийская литература», 2003–470 стр.
3. Уилмор Дж. Х., Костилл Д. Л. Физиология спорта. Киев: Олимпийская литература, 2001 г. — 503 стр.

Методика гидрокинезотерапии при нарушении функции тазобедренного сустава у женщин зрелого возраста

Синицына Зоя Николаевна, студент магистратуры;

Исакова Анастасия Сергеевна, студент магистратуры

Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья имени П. Ф. Лесгафта (г. Санкт-Петербург)

Ключевые слова: гидрокинезотерапия, реабилитация, зрелый возраст, заболевания опорно-двигательного аппарата.

Hydrokinesotherapy technique for hip joint dysfunction in mature women

Sinitsyna Zoya Nikolaevna, student master's degree program;

Isakova Anastasiya Sergeevna, student master's degree program

P. F. Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health (St. Petersburg)

Keywords: hydrokinesotherapy, rehabilitation, mature age, diseases of the musculoskeletal system.

На сегодняшний день одной из актуальных проблем современного общества является сохранение и восстановление здоровья населения. Долголетие человека зависит от разного рода переплетающихся факторов, как внутренних, определяемых наследственной структурой организма, так и внешних, зависящих от свойств окружающей среды. Внешние условия оказывают решающее влияние на развитие организма и на продолжительность жизни.

Взаимосвязь поведения, эмоций, двигательной активности с физиологическими функциями организма обосо-

бывают истинность, реальность влияния здорового образа жизни и на состояние организма человека.

Анализируя данные (ВОЗ), можно сделать вывод о том, недостаточно активный образ жизни представляет собой глобальную проблему для общественного здравоохранения. Недостаточная физическая активность является четвертым по значимости фактором риска глобальной смертности. Особое беспокойство вызывает глобальная тенденция развития гиподинамии среди определенных групп населения, к которым отно-

сятся молодые люди, женщины, люди зрелой и старшей возрастной группы.

Известно, что в настоящий момент большинство людей отличаются малоподвижным, сидячим образом жизни. Как правило, основная нагрузка идёт на опорно-двигательный аппарат человека. Отмечается тенденция к прогрессированию числа больных различными заболеваниями опорно-двигательного аппарата, что свидетельствует о социально значимых изменениях в образе жизни современного человека.

По данным статистики им страдают 85% населения земного шара, причем большинство из них женщины. В результате повреждений и различных заболеваний опорно-двигательного аппарата у больных часто развиваются тяжелые функциональные нарушения, приводящие к инвалидности. Они выражаются в уменьшении амплитуды движений в суставах, силовых возможностей и тонауса мускулатуры, утрате способности к передвижению и выполнению ряда бытовых навыков, что в конечном итоге приводит к ограничению трудоспособности.

Анализируя материально-технические условия физкультурно-спортивных и лечебных учреждений, на чьей базе осуществляется восстановительный процесс, разработано множество методик физической реабилитации, направленных на восстановление и лечение различных заболеваний опорно-двигательного аппарата, но далеко не все методики могут быть подходящими для восстановления функции тазобедренного сустава.

Высокая эффективность применения гидрокинезотерапии определяется её многосторонним действием на функции органов опоры и движения. Функциональная терапия, проводимая в водной среде, помогает восстановлению в более короткие сроки двигательной функции суставов, способствует релаксации напряженных и укреплению ослабленных мышц, снижает болевой синдром, оказывает тренирующее действие на опорную функцию, а также положительно влияет на общий психоэмоциональный статус больного. Необходимость создания эффективной методики упражнений гидрокинезотерапии с учетом индивидуальных особенностей состояния здоровья и физической подготовленности для женщин зрелого возраста с нарушением функции тазобедренного сустава, делает данную проблему актуальной.

Гипотеза исследования: предполагается, что специально разработанная методика гидрокинезотерапии будет подходящей и эффективной для женщин зрелого возраста с различными индивидуальными особенностями состояния здоровья, а также будет способствовать реабилитации и сохранению функции тазобедренного сустава, оказывая положительное влияние на функциональное и психоэмоциональное состояние организма.

Объект исследования: гидрокинезотерапия с женщинами зрелого возраста.

Предмет исследования: применение методики гидрокинезотерапии в комплексе при нарушении функции тазобедренных суставов у женщин зрелого возраста.

Цель исследования — анализ возможностей эффективного использования методики гидрокинезотерапии в реабилитации нарушений функции тазобедренного сустава у женщин зрелого возраста.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть теоретические аспекты применения средств лечебной физической культуры, суставной гимнастики, гидрокинезотерапии в реабилитационном процессе женщин зрелого возраста.

2. Разработать методику гидрокинезотерапии для использования в процессе реабилитации женщин зрелого возраста с нарушением функции тазобедренного сустава

3. Определить и научно обосновать эффективность разработанной методики гидрокинезотерапии.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования разработанной методики гидрокинезотерапии на постиммобилизационном (или подостром) и восстановительном этапах реабилитации женщин зрелого возраста с нарушением функции тазобедренного сустава.

Научная значимость работы заключается в возможности использования в научно-исследовательской деятельности в области реабилитологии полученных, научно-обоснованных результатов исследования возможностей методики гидрокинезотерапии в процессе реабилитации и профилактики нарушений функции тазобедренного сустава у женщин зрелого возраста.

Новизна исследования заключается в том, что нами впервые предложено использовать методику гидрокинезотерапии на занятиях с женщинами зрелого возраста с нарушением функции тазобедренного сустава.

Организация исследования

Исследование проводилось на базе НГУ им. П. Ф. Лесгафта, на кафедре комплексной реабилитации в три этапа:

1 этап (диагностико-прогностический). На данном этапе производились изучение и анализ литературных источников по проблеме исследования; опрос врачей — реабилитологов и пациентов с целью изучения практического опыта в построении и организации процесса реабилитации женщин с травмами тазобедренного сустава. Что позволило сформулировать гипотезу, объект, предмет исследования, конкретизировать средства и методы восстановления, выявить тесты, определяющие состояние тазобедренного сустава;

2 этап (подготовительный). На этом этапе была осуществлена разработка методики гидрокинезотерапии на основе упражнений в воде для использования в реабилитационном процессе женщин после травм тазобедренного сустава в постиммобилизационный (приложение 7) и восстановительный периоды (приложение 8).

3 этап (экспериментально-практический). Этап использования на практике разработанной методики и определения её эффективности в ходе педагогического эксперимента, анализ результатов процесса реабилитации, корректировка содержания восстановительного процесса в соответствии

с данными педагогического наблюдения и срочного педагогического контроля. Педагогический эксперимент, в котором приняли участие 20 женщин, проводился на базе НГУ им. П. Ф. Лесгафта с сентября по апрель 2021 года. Данный комплекс имеет материально-техническую базу, необходимую для проведения эксперимента.

В ходе эксперимента:

- 10 женщин (контрольная группа) восстановительный процесс осуществляли по методике доктора С. Бубновского;
- 10 женщин (экспериментальная группа) занимались по разработанной нами методике гидрокинезотерапии.

Эффективность разработанных комплексов оценивалась путем сравнения результатов экспериментальной и контрольной групп, полученных в процессе педагогического тестирования испытуемых в ходе эксперимента и педагогического наблюдения. МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования:

1. Анализ научно-методической литературы
2. Опрос
3. Педагогический эксперимент
4. Тестирование
5. Методы математической статистики

1. Анализ научно-методической литературы позволил выявить для нашего направления проблемные вопросы и найти пути их решения, а также цели, задачи, методы исследования, способы обсуждения полученных результатов. В ходе работы всего было изучено 60 литературных источника по теме возрастные изменения в зрелом возрасте, содержание и направленность занятий гидрокинезотерапией с людьми зрелого возраста с травмами тазобедренного сустава. Полученные данные были проанализированы с точки зрения их применения.

2. В нашей работе использовался опрос в форме анкетирования. Опрос был проведен среди женщин зрелого возраста, имеющих различные нарушения функций опорно-двигательного аппарата. Опрос проведен с целью изучения тенденции развития заболевания ОДА. С помощью опроса, предполагалось определить уровень удовлетворения потребности в двигательной деятельности и уровень здоровья. В опросе участвовало 50 занимающихся различных фитнес клубов, водно-оздоровительных центров г. Санкт-Петербурга.

3. Эксперимент проходил на базе «НГУ им. П. Ф. Лесгафта», с сентября 2020 года по апрель 2021 год в 25-метровом бассейне с глубиной 4,5 м на протяжении 10 м и глубиной 1,2 м на протяжении 15 м, температура воды 28°. В эксперименте участвовали 20 женщин, зрелого возраста от 35 до 50 лет, которые были разделены на однородные контрольную и экспериментальную группы, в каждой группе было по 10 занимающихся. Все занимающиеся не имели серьезных отклонений по состоянию здоровья, за исключением нарушения функции тазобедренного су-

става. Всех занимающихся можно охарактеризовать как хорошо плавающих «по-своему». Контрольная группа занималась по программе Н. Ж. Бубновского. Испытуемые занимались по 1 ступени 3 раза в неделю по 45 минут. Основная цель занятий: снятие болевого синдрома в тазобедренном суставе и повышение двигательной активности занимающихся. Продолжительность цикла занятий составила 3 месяца.

Экспериментальная группа занималась методике гидрокинезотерапии. Испытуемые занимались 3 раза в неделю по 45 минут.

Типовое занятие экспериментальной группы состоит из трех частей.

В подготовительной части занятия (15 минут) занимающиеся выполняли упражнения аквааэробики с ритмом 130–140 ударов минуту подготавливаясь к основной мышечной работе и создавая психологический настрой для работы в основной части занятия. Упражнения выполнялись с использованием нудлов, на глубокой или неглубокой части бассейна.

Основная часть занятий (20 минут) включала в себя упражнения гидрокинезотерапии с чередованием упражнений суставной гимнастики в воде. При выполнении упражнений использовались доски, гантели и неподвижная опора.

В заключительной части занятия (10 минут) выполнялись упражнения аквааэробики под музыку с ритмом 110–120 ударов минуту, направленные на расслабление, оптимизацию функционального и психологического состояния занимающихся.

4. Для осуществления контроля за восстановлением функций тазобедренного сустава у женщин зрелого возраста проводилось тестирование:

- состояния сустава на выраженность болевого синдрома, выявление объема движений, определение активности в повседневной жизни по методике «Балл Константа». Тестирование по данной методике проводилось три раза: в начале эксперимента; через 30 дней после начала эксперимента, по окончании постиммобилизационного (подострого) периода реабилитации, полном либо неполном клиническом выздоровлении, которое характеризуется стабильно хорошим самочувствием, отсутствием неврологической и соматической симптоматики; через 90 дней, в конце восстановительного периода, при, предположительно, полном функциональном выздоровлении.
- гониометрия — измерение амплитуды движений в тазобедренном суставе проводилось до и после эксперимента;
- тест «Самочувствие, активность, настроение» (Кукес В. Г. и др., 1986) (приложение 4) для определения влияния занятий по предлагаемой методике на психологическое состояние женщин в ходе восстановительного процесса проводился 2 раза в месяц, всего шесть раз.

5. Все данные, полученные в ходе исследования, подвергались статистической обработке в программе Manugistics STATGRAPHICS Plus V. 17 for Microsoft Windows и Microsoft Excel. Результаты исследования были сгруппированы, для статистической обработки данных исследования использовался метод графического представления.

Результаты исследования

1. В практике реабилитации тазобедренного сустава у женщин зрелого возраста недостаточно распространено использование уникальных свойств водной среды, несмотря на очевидные преимущества организации и проведения комплексов лечебной физической культуры в воде.

2. Врачи-реабилитологи и тренеры подтверждают запрос на разработку типовых комплексов и методик гидрокинезотерапии для использования на различных этапах восстановительного процесса женщин с травмами ОДА, в частности, с нарушениями в тазобедренном суставе.

3. Разработка методики гидрокинезотерапии для постиммобилизационного или подострого и восстановительного периодов реабилитации пловцов с травмами тазобедренного сустава позволила внести вклад в совершенствования методики лечебной физической культуры, неотъемлемой части восстановительного процесса.

4. Тестирование и наблюдение на различных этапах педагогического эксперимента, статистическая обработка данных тестирования показали:

- разработанная для постиммобилизационного или подострого реабилитационного периода методика гидрокинезотерапии эффективна, амплитуда движений в тазобедренном суставе у женщин постепенно увеличивается, болевые ощущения прекращаются, однако эффект идентичен результатам занятий по традиционной методике, о чем свидетельствует недостоверность различий по t-критерию Стьюдента;
- достоверность различий по t-критерию Стьюдента доказала, что разработанный для восстановительного периода реабилитации методика гидрокинезотерапии более эффективна, чем традиционная методика;

Литература:

1. Белов, В. И. Коррекция состояния здоровья взрослого населения средствами комплексной физической тренировки: автореф. дис... канд. пед. наук. / Виктор Иванович Белов — Москва, 1996. — 55 с.
2. Бобкова С. Н., Зверева М. В., Журавлев А. В., Юрченко В. С. Гидрокинезотерапия - средство полимодального воздействия в системе реабилитации//; общ. ред.: А. Э. Страдзе, редколлегия: В. Г. Никитушкин, Г. Н. Германов, И. И. Столов, 2017. -С. 411–413
3. Бубновский С. М. Боли в плече, или как вернуть подвижность рукам. Методика Бубновского: краткий путеводитель. — Москва: Издательство «Э», 2018. — 320с
4. Булгакова, Н. Ж., Водные виды спорта: учебник для вузов / Н. Ж. Булгакова, М. Н. Максимова, М. Н. Маринич и др.; под ред. Н. Ж. Булгаковой. — М.: Академия, 2003. — 315 с.
5. Девятко И. Ф. Методы социологического исследования. Изд-во Урал, ун-та, 1998. 208 с
6. Ивченко, Е. В. Рекреационные занятия плаванием с различным контингентом занимающихся: учебное пособие / Е. В. Ивченко, Р. В. Кууз, А. Ю. Липовка, Е. А. Ивченко — Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья имени П. Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург. — СПб.: 2014. — 122 с.

- результаты эксперимента положительные, так как все женщины успешно преодолели реабилитационный процесс, что характеризуется их полным функциональным выздоровлением.

Заключение

Результаты проведенного исследования позволили установить, что возрастные изменения, связанные с ухудшением физиологического и психоэмоционального состояния здоровья, понижением работоспособности и малая подвижность суставов, вызывает ряд заболеваний опорно-двигательного аппарата. Это обуславливает естественную потребность в занятиях физическими упражнениями в водной среде. Благодаря свойствам воды, мы можем успешно проводить реабилитационные занятия с наибольшей эффективностью.

Разработанная нами методика гидрокинезотерапии с комплексным применением упражнений суставной гимнастики в воде соответствует принципам реабилитации, и возрастным особенностям занимающихся. Методика рассчитана для занятий с людьми зрелого возраста, с травмами опорно-двигательного аппарата. Данная программа содействует решению таких задач как:

- Удовлетворение двигательной активности;
- Повышению уровня функционального состояния;
- Повышению уровня подвижности сустава;
- Снятие болевого синдрома;
- Восстановление нарушенной функции тазобедренного сустава;
- Повышению работоспособности;
- Поддержанию благоприятного психоэмоционального состояния.

Экспериментальная проверка методики гидрокинезотерапии во время реабилитации с женщинами зрелого возраста показала эффективность нашей методики.

Таким образом, методика гидрокинезотерапии способствует восстановлению функции тазобедренного сустава, повышению уровня функционального состояния и положительно влияет на работоспособность.

7. Кууз, Р.В. Аквафитнес: учебное пособие / Р.В. Кууз, Е.В. Ивченко, А.Ю. Липовка, В.П. Липовка; Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург. — СПб.: [б. и.], 2014. — 121 с.
8. Лаврухина, Г.М. Физкультурно-оздоровительные технологии: Диагностика физического состояния населения в оздоровительной физической культуре: Учебное пособие / Г.М. Лаврухина; Ю.А. Скачков — ФГБОУ ВПО Национальный Гос. Ун-т физ. культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург. — СПб.: 2014. — 125 с.
9. Меньшуткина, Т.Г. Теория и методика оздоровительного плавания женщин разного возраста: автореф. дис... канд. пед. наук. / Тамара Геннадьевна Меньшуткина — Санкт-Петербург, 2000. — 47 с.

Повышение уровня специальной выносливости на вольных упражнениях у гимнасток высокой квалификации

Соколова Татьяна Владимировна, студент магистратуры

Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья имени П.Ф. Лесгафта (г. Санкт-Петербург)

В статье рассматриваются вопросы совершенствования исполнительского мастерства гимнасток на вольных упражнениях на основе повышения уровня специальной выносливости и уровня владения базовыми навыками общего назначения и навыками высшего порядка: навыка отталкивания ногами, безопорного вращения, динамической осанки, вращения по пируэту. Систематизированы и распределены средства, направленные на повышение уровня координационных и скоростно-силовых видов специальной выносливости, включающих общеподготовительные, специально — подготовительные и соревновательные упражнения в процесс специальной физической и специальной технической подготовки на вольных упражнениях у гимнасток, тренирующихся на этапе высшего спортивного мастерства.

Ключевые слова: гимнастика спортивная, вольные упражнения, исполнительское мастерство, специальная выносливость.

Специальная выносливость проявляется в способности многократно выполнять композицию на должном высоком уровне. Выполняя 1,5 минуты вольные упражнения, сочетающие акробатику и хореографию, гимнастки должны обладать оптимальным и необходимым уровнем специальной подготовленности.

Специальная физическая составляющая специальной подготовленности на вольных упражнениях представлена ведущими физическими качествами, обеспечивающими в первую очередь выполнение прыжковой акробатики с вращением по сальто, пируэту и по двум осям одновременно, гимнастических прыжков с разведением ног в шпагат, поворотов на одной в разных положениях на 720 и более градусов. В спектре доминирующих физических качеств на первом месте стоят координационные и скоростно-силовые способности. Тем не менее, условия выполнения вольных упражнений предъявляют высокие требования именно к устойчивости функциональных систем и психомоторных процессов организма, которые вынуждены противостоять утомлению, накопленному при высокоинтенсивной работе продолжительностью 90 секунд. В связи с этим существенную значимость занимает специальная выносливость гимнасток.

Цель исследования: теоретически разработать и экспериментально обосновать эффективность использования сопряженных средств, направленных на повышение уровня развития координационных и скоростно-силовых видов

специальной выносливости, их распределение на этапах макро-цикла подготовки гимнасток высокой квалификации.

Организация и методы исследования

Исследование проводилось с сентября 2019 по апрель 2021 года и состояло из трех этапов. На первом и втором этапах осуществлялся анализ литературы, подбор методов исследования.

На третьем этапе с сентября 2020 года по апрель 2021 было проведено тестирование гимнасток, по результатам которого была сформирована опытная группа, проведена экспертная оценка качества и сложности выполнения вольных упражнений. В дальнейшем был проведен основной педагогический эксперимент, направленный на совершенствование скоростно-силовых и координационных видов специальной выносливости, получены и проанализированы результаты исследования.

Результаты исследования

В рамках данного исследования был проведен последовательный педагогический эксперимент, в котором участвовало 8 гимнасток, имеющих звание МС и выступающих по данной программе. Экспериментальная методика состояла из 3 блоков сопряженных средств, направленных на повышение уровня координационных и скоростно-силовых видов специальной выносливости. Средства на этапах макро-цикла были распределены с учетом календаря соревнований и периодов подготовки по спортивной гимнастике.

Для определения уровня развития специальной выносливости на вольных упражнениях были выбраны тесты и разработаны контрольные упражнения.

Уровень развития скоростно-силовой выносливости оценивался с помощью тестов: тест № 1 «Напрыгивание на возвышение» (кол-во); тест № 2 «Челночный бег» (кол-во); тест № 3 проба «Абалакова» (см.); тест № 4 Бег с высоким подниманием коленей на гимнастическом мате за 1 мин. 30 сек (кол — во); тест № 5 Выпрыгивания из приседа за 1 мин. (кол — во). Полученные данные обрабаты-

вались с помощью параметрического t-критерия Стьюдента для связанных выборок.

Уровень развития координационной выносливости оценивался с помощью контрольного упражнения: сальто вперед в группировке — сальто назад в группировке; двойное сальто вперед в группировке — двойное сальто назад в группировке. Достоверность результатов высчитывалась с помощью непараметрического U -критерия Манна-Уитни.

Результаты тестирования представлены в таблицах 1,2,3.

Таблица 1. Сравнительная таблица результатов тестов напрыгивание на возвышение и выпрыгивания из приседа за 1 минуту опытной группы до и после проведения педагогического эксперимента (n=8)

	До проведения педагогического эксперимента		После проведения педагогического эксперимента		Уровень значимости
	M ± m	V, %	M ± m	V, %	
Напрыгивание на возвышение 55 см. (количество раз за 1 мин.)	59 ± 2,27	10,17	73,75 ± 0,59	2,12	p < 0,05
Выпрыгивания из приседа за 1 мин. (кол-во)	42,25 ± 0,78	4,88	47,13 ± 0,53	2,98	

Полученное тэмп (3,5) при p < 0,05 в тесте напрыгивание на возвышение, тэмп (3) при p < 0,05 в тесте выпрыгивания из приседа полученные до проведения педагогического эксперимента и после воздействия экспериментальных со-

пряженных средств, находятся в зоне значимости, что свидетельствует о повышении специальной выносливости, и тем самым уровня исполнительского мастерства.

Таблица 2. Сравнительная таблица результатов тестов челночный бег и бег с высоким подниманием коленей на гимнастическом мате за 1 минуту 30 секунд опытной группы до и после проведения педагогического эксперимента (n=8)

	До проведения педагогического эксперимента		После проведения педагогического эксперимента		Уровень значимости
	M ± m	V, %	M ± m	V, %	
Напрыгивание на возвышение 55 см. (количество раз за 1 мин.)	24,8 ± 0,66	7,07	27,63 ± 0,27	2,60	p < 0,05
Выпрыгивания из приседа за 1 мин. (кол-во)	130,63 ± 1,52	3,09	138,75 ± 0,94	1,80	

В таблице 2 представлены результаты математической статистики данных тестирования до и после проведения педагогического эксперимента. Из таблицы видно, что после проведения педагогического эксперимента, наблюдается существенный прирост результатов, получен-

ные данные статистически значимы при p < 0,05, t-критерия Стьюдента, что свидетельствует об эффективности разработанных нами средств и необходимости их применения на этапе высшего спортивного мастерства на вольных упражнениях.

Таблица 3. Сравнительная таблица результатов теста проба Абалакова опытной группы до и после проведения педагогического эксперимента (n=8)

	До проведения педагогического эксперимента		После проведения педагогического эксперимента		Уровень значимости
	M ± m	V, %	M ± m	V, %	
Проба Абалакова (см)	39 ± 0,73	4,93	42,5 ± 0,71	4,41	p < 0,05

Полученные значения в результате статистической обработки данных находятся в зоне значимости при p < 0,05. Наблюдается значительный прирост в показателях с 39 до 42 см.

С целью проверки качества выполнения последней акробатической серии на вольных упражнениях, как одного

из фактора, определяющего уровень развития специальной выносливости была проведена экспертная оценка. Достоверность результатов высчитывалась с помощью непараметрического U -критерия Манна-Уитни.

Полученное значение в результате обработки данных, последней акробатической линии до и после выполнения

вольных упражнений до проведения педагогического эксперимента, с помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни для связанных выборок находится в зоне значимости $U_{эмп} = 15$ при ($p < 0,05$), что свидетельствует о достоверности различия результатов до и после нагрузки,

а также о снижении качества выполнения акробатической линии к концу комбинации и необходимости развития специальной выносливости у гимнасток высокой квалификации.

Таблица 4. Результаты экспертной оценки последней акробатической серии до нагрузки и после стандартной нагрузки опытной группы до и после проведения педагогического эксперимента (n=8)

Сбавки за технику исполнения						
	До проведения педагогического эксперимента			После проведения педагогического эксперимента		
	M±m	V,%	Уровень значимости	M±m	V,%	Уровень значимости
до нагрузки	0,42 ± 0,009	5,54	P < 0,05	0,28 ± 0,01	12,5	P > 0,05
после стандартной нагрузки (вольные упражнения)	0,79 ± 0,01	4,46		0,32 ± 0,006	5,23	

В таблице 4 представлены результаты математической статистики данных экспертной оценки до и после проведения педагогического эксперимента. Показатели до нагрузки $0,42 \pm 0,009$, а за тем после стандартной нагрузки (вольные упражнения) $0,79 \pm 0,01$ до проведения педагогического эксперимента находятся в зоне значимости при $p < 0,05$, что свидетельствует об необходимости повышения уровня скоростно-силовой выносливости. Показатели до нагрузки $0,28 \pm 0,01$ и после стандартной нагрузки (вольные упражнения) $0,32 \pm 0,006$ находятся в зоне не значимости при $p > 0,05$, что свидетельствует об эффективности разработанных средств.

Заключение

В ходе проведенного исследования были сформулированы следующие выводы:

1. Доказана эффективность влияния экспериментальных сопряженных средств и методических приемов на повышение уровня специальной выносливости на вольных

упражнениях у гимнасток высокой квалификации. Направленное сопряженное воздействие в значительной мере стимулирует эффективный рост уровня развития координационной и скоростно-силовой выносливости (сальто вперед в группировке — сальто назад в группировке; двойное сальто вперед в группировке — двойное сальто назад в группировке, напрыгивание на возвышение, челночный бег, проба «Абалакова», выпрыгивания из приседа, бег со сгибанием ног вперед). Результаты достоверны при $p < 0,05$ t-критерия Стьюдента.

Результаты экспертного оценивания до и после проведения педагогического эксперимента, показал, что качество исполнения вольных упражнений улучшилось после введения в тренировочное занятие экспериментальных средств. Достоверность результатов высчитывалась с помощью непараметрического U-критерию Манна-Уитни. Результаты достоверны при $p > 0,05$.

Литература:

1. Попова, Е. Г. Исследование специальной выносливости гимнасток (на примере вольных упражнений): автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04/ Попова Екатерина Григорьевна; Государственный ордена Ленина и ордена красного знамени институт физ. Культуры им. П. Ф. Лесгафта. — Ленинград, 1978. — 15 с.
2. Гавердовский, Ю. К. Теория и методика спортивной гимнастики: учебник для образовательных учреждений. Физическая культура/ Ю. К. Гавердовский. — Москва: Советский спорт, 2014. — 368 с.
3. Чикунов, М. В. Особенности проявления и совершенствования специальной выносливости в сложнокоординационных видах спорта/ М. В. Чикунов// Мир спорта: сб. ст./ под ред. М. Е. Кобринского; Республика Беларусь., — 2008. — Вып. 4. — С. 17–21.

Адаптивная физическая культура для детей с ДЦП

Чернова Лилия Николаевна, студент магистратуры

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

В статье рассматривается понятие адаптивной физической культуры, применимое к детям, имеющим диагноз ДЦП. Акцентируется внимание на том, что занятия адаптивной физической культурой являются эффективным средством двигательной реабилитации детей. Подробно описывается методика проведения занятий по адаптивной физической культуре с детьми, имеющими ДЦП. Приведен комплекс физических упражнений для детей с ДЦП.

Ключевые слова: адаптивная физическая культура, ограниченные возможности здоровья, детский церебральный паралич, ребенок, физические упражнения.

Введение
В настоящее время проблема инвалидности среди детей во всем мире носит крайне острый характер. К одной из часто встречающихся форм детской инвалидности относится заболевание детским церебральным параличом (далее — ДЦП). Для разрешения данной проблемы многие страны мира, включая Российское государство, ведут работу по организации оптимальных условий для жизнедеятельности детей с ДЦП. Так, в России принимаются нормативно-правовые акты, направленные на урегулирование проблем данного характера. Одним из основных таких законов выступает Федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181 «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [1]. Кроме того, создаются специализированные программы и проводятся мероприятия, оказывающие непосредственную помощь детям инвалидам для интеграции в социальную среду.

В соответствии со Стратегией развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года, и с государственной программой РФ «Развитие физической культуры и спорта» к 2020 г. планируется увеличить число лиц с ограниченными возможностями здоровья, которые будут на постоянной основе заниматься физической культурой и спортом, в общей численности данной категории населения до 2,5 миллионов человек [3]. Кроме того, был издан Приказ Министерства здравоохранения РФ от 16.06.2015 г. № 349н «Об утверждении стандарта специализированной медицинской помощи при детском церебральном параличе (фаза медицинской реабилитации)», который структурирует и устанавливает порядок и правила оказания медицинской помощи детям с ДЦП [2]. Наиважнейшим документом в работе с данной категорией детей выступает изданный в 2013 году Союзом педиатров России документ «Федеральные клинические рекомендации по оказанию помощи детям с детским церебральным параличом» [4]. В документе указывается, что наиважнейшую роль в лечении детей с ДЦП играет адаптивная физическая культура (далее — АФК).

Адаптивная физическая культура представляет собой одну из форм общей физической культуры, которая включает в себя комплекс спортивно-оздоровительных мероприятий и упражнений, ориентированных на работу по реабилитации и адаптации детей с ДЦП в современ-

ном обществе и общем укладе их самостоятельной жизнедеятельности.

Основной целью адаптивной физической культуры выступает укрепление здоровья, коррекция и дальнейшее развитие двигательной и коммуникативной деятельности у детей с ДЦП, а также оказание помощи в их самореализации и социализации.

Таким образом, **целью исследования** является анализ методики занятий по адаптивной физической культуре и составление на ее основе комплекса упражнений для детей с ДЦП.

Для понимания сущности диагноза ДЦП, рассмотрим его сущностную характеристику. Детский церебральный паралич является заболеванием нервной системы, поражающим структуру головного мозга. ДЦП может иметь разные формы, но каждую форму объединяет то, что все они сопровождаются двигательными нарушениями рефлекторного характера, другими словами у детей с этим диагнозом наблюдается нарушение координации, повышение тонуса мышц и движения. [8, с. 17].

Основная часть

На сегодняшний день проведено большое число исследований, посвященных проблеме занятий адаптивной физической культуры детей с ДЦП. Существует многообразие позиций, рассматривающих дефиницию «адаптивная физическая культура» в контексте работы с детьми, имеющими диагноз ДЦП.

Согласно методическому пособию «Организация занятий адаптивной физической культурой с детьми с ограниченными возможностями здоровья», авторами, которого выступают Т.В. Насибуллина и И. Д. Новикова, адаптивная физическая культура является областью общей физической культуры. По их мнению, главная цель АФК заключается в максимально допустимом развитии жизнеспособности ребенка, у которого имеются отклонения устойчивого характера в состоянии здоровья, посредством организации оптимального режима функционирования данных природой и имеющихся в наличии (оставшихся в процессе жизни) его телесно-двигательных характеристик и духовных сил, их гармонизацию для максимальной самореализации в качестве социально и индивидуально значимого субъекта [7, с. 4].

Ученые-исследователи И. Н. Андреева, И. А. Покровская под понятием «адаптивная физическая культура»

для детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, в том числе ДЦП, понимают целенаправленный педагогический процесс, а также методику активной терапии. Исходя из этого, они считают, что физическое сопровождение должно органично сочетаться с иными коррекционными мероприятиями и приниматься во внимание при определении режима деятельности учащегося. Связано это, в первую очередь, с тем, что за последние годы значительно возрос интерес к вопросам обучения детей, имеющих ту или иную форму инвалидности, в частности, нарушения двигательного аппарата. Импульсом, который вызвал текущую ситуацию, послужила гуманизация специального образования в России и изменения в законодательной системе.

Дети, имеющие множественные нарушения развития, в том числе дети с диагнозом ДЦП, обрели право обучаться в общеобразовательных и коррекционных школах. Тем не менее, рабочее взаимодействие с такими детьми и, в особенности организация занятий адаптивной физической культурой (АФК), сопровождается рядом специфических сложностей [5, с. 7].

В свою очередь, ряд таких исследователей, как Л. Н. Кравцова, Е. А. Мускаева, С. В. Четина в своих «Методических рекомендациях для занятий с детьми в домашних условиях» делают акцент на том, что АФК выступает самым эффективным средством двигательной реабилитации детей, которые страдают церебральным параличом. Основными целями АФК у детей с ДЦП, с их точки зрения, выступают: расширение и развитие способности к произвольному торможению движений, снижение мышечного гипертонуса, улучшение координации движений, увеличение амплитуды движений в суставах. Для того, чтобы реализовать эти цели, необходимо разрешение определенных задач АФК при ДЦП. Данные задачи предусматривают обучение детей с ДЦП бытовым навыкам, составным компонентам трудовых процессов, обучение самостоятельному обслуживанию без участия какой-либо помощи со стороны. Благодаря занятиям физической культурой у ребенка появляется возможность для приобретения новых навыков, способностей и правильных движений, координации [6 с. 3].

По результатам проведенного анализа можно заключить вывод о том, что понятие «адаптивная физическая культура» является с одной стороны — подсистемой физической культуры, а с другой — наиважнейшей сферой социальной деятельности, ориентированной, в первую очередь, на удовлетворение потребностей детей с ограниченными возможностями в двигательной активности, реабилитации, укреплении и поддержании здоровья, внутреннего личностного развития и роста, самореализации физических и морально-нравственных сил для того, чтобы улучшить качественный уровень жизни, социализации для интеграции в современное общество.

Стоит отметить, что методика занятия адаптивной физической культурой существенно отличается от основополагающих занятий физической культурой, что обуславли-

вается аномальным развитием физической и психической сферы ребенка. Благодаря этим базовым факторам, которые имеют прямое отношение к медико-физиологическим и психологическим аспектам детей разных нозологических групп, типичным и специфическим нарушениям двигательной области, к специально-методическим критериям взаимодействия с этой категорией детей, к коррекционной направленности педагогического процесса, можно установить концепции для разработки и состава частных методик АФК [8, с. 13].

Методика занятий с детьми, имеющими диагноз ДЦП, опирается на такие принципы, как регулярность, систематичность и непрерывность занятий, индивидуальные физические упражнения, учитывающие общее состояние здоровья и степень заболевания занимающегося ребенка, включая его возраст, общее психическое развитие, его двигательные навыки. Также при проведении занятий для детей с ДЦП важным критерием выступает постепенное наращивание физических нагрузок.

Помощь детям с ДЦП проходит по нескольким направлениям:

- социальная адаптация;
- устранение неврологических нарушений;
- снятие или уменьшение интенсивности двигательных нарушений;
- коррекция дефектов зрения и слуха;
- исправление нарушения речевого аппарата;
- развитие навыков правильного мышечного стереотипа;
- коррекция психического и умственного развития;

Главные средства адаптивной физической культуры представлены в виде физических упражнений, природных и гигиенических факторов, составляющими которых выступают артикуляционная, дыхательная гимнастика, логопедический массаж и пр.

На сегодняшний день по праву можно говорить о том, что физическое упражнение — это основное средство АФК, благодаря которому возможна реализация целенаправленного воздействия на ребенка с диагнозом детский церебральный паралич. Именно за счет физических упражнений можно решить лечебные, коррекционно-развивающие, компенсационные и профилактические, образовательные, оздоровительные, а также воспитательные задачи.

Благодаря регулярной повторяемости физических упражнений можно добиться улучшения основных показателей движений, благоприятного освоения двигательных умений, общего развития физических качеств. Вместе с тем важно отметить, что двигательной деятельности сопутствует широкий круг изменений биологических структур и функциональных задач. Физические упражнения положительно отражаются на организме человека с ограниченными возможностями вне зависимости от его возраста, главным образом на растущем организме ребенка, у которого присутствуют какие-либо нарушения в развитии.

Отметим, что физические упражнения для детей с ДЦП:

- 1) способствуют укреплению и развитию опорно-двигательного аппарата, стимулированию роста костных тканей, укреплению суставов и связок, усилению и укреплению силы, общего тонуса, а также эластичности мышц;
- 2) способствуют улучшению крово- и лимфообращения, обмену веществ;
- 3) оказывают благоприятное воздействие на центральную нервную систему (ЦНС), способствуют повышению работоспособности коры головного мозга и развивают устойчивость к сильным раздражителям;
- 4) способствуют улучшению аналитико-синтетической работы ЦНС и взаимосвязанного функционирования двух сигнальных систем;
- 5) способствуют улучшению работы сенсорных систем.

В качестве методики занятий приведем комплекс обще-развивающих упражнений для детей с ДЦП.

Для начала обозначим, что комплекс физических упражнений для детей с ДЦП состоит из общеразвивающих упражнений, дыхательных упражнений, а также упражнений на координацию, растягивание, проводимых в игровой форме. Повторяемость исполнения упражнений должна быть уменьшена, а период отдыха — увеличен. Между упражнениями, в паузах, рекомендуется проводить массаж (который состоит из разминания, потряхивания, поглаживания спазмированных мышц). Основные рекомендации заключаются в том, чтобы осуществлять занятия 3–4 раза в неделю по 2 раза в день. Также по окончании занятий, 2 раза в неделю следует посещать сауну (баню), делать 1–2 захода не более 3–5 мин., лежа на полке [6, с. 8].

Итак, комплекс общеразвивающих упражнений для детей с ДЦП состоит из трех этапов:

I этап. Подготовительная часть. Упражнения на расслабление (ритмическое пассивное встряхивание конечностей), дыхательные упражнения.

II этап. Основная часть.

— И. п. (исходное положение) — лежа на спине. Круговые движения правой кистью ребенка вправо, влево. Аналогичное выполнить с левой кистью.

— Сгибание и разгибание правой руки в области запястья. Аналогичное действие выполнить с левой рукой.

— Одновременное сгибание и разгибание рук ребенка в локтевых суставах.

— Одновременное и попеременное движение прямых рук вверх и вниз.

— Прямые руки в стороны. Одновременное сгибание и разгибание рук в локтях к плечевым суставам.

— Одновременные и попеременные круговые движения рук в плечевых суставах по часовой стрелке и против.

— Сведение и разведение прямых рук в стороны.

— Правая рука вдоль туловища согнута в локтевом суставе. Поднятие руки вверх и выпрямление. То же самое выполнить с левой рукой.

— Круговые движения правой и левой стопы ребенка по часовой против часовой стрелке.

— Сгибание и разгибание правой и левой стопы (попеременно) в голеностопном суставе. То же с левой ногой.

— Одновременное и попеременное сгибание и разгибание ног ребенка в коленных и тазобедренных суставах.

— Упражнение: «Лодочка». Ноги согнуты в коленных суставах, стопы сведены вместе и стоят на полу. Инструктор размещает в горизонтальном положении свою руку между коленями ребенка. Отведение ног в правую и в левую стороны.

— Упражнение: «Лягушка». Одновременные и попеременные круговые движения ног в тазобедренных суставах.

— Левая нога прямая, правая согнута в коленном суставе, пятка упирается в пах. Инструктор (родитель), захватив колено, делает полукруговые движения ногой ребенка (попеременное выполнение с правой и левой ногой).

— Ноги согнуты в коленных суставах, колени прижаты друг к другу. Отведение колен до пола.

— Плавное разведение и сведение прямых ног ребенка.

— Ноги согнуты в коленных суставах. Большой палец инструктора придерживает голень, а четыре пальца сбоку обхватывают таз ребенка. Повороты таза в стороны.

— Одновременное подтягивание правого локтя к левому колену. То же самое выполнить с левым локтем и правым коленом.

— И. п. — лежа на животе. Одновременное и попеременное сгибание и разгибание ног в коленных суставах.

— Сгибание и разгибание правой ноги в коленном суставе. При сгибании ноги стопа прижимается к голени (попеременное выполнение с правой и левой ногой).

— Правая нога согнута в коленном суставе. Инструктор захватывает ногу ребенка за голень и делает круговые движения в коленном суставе по часовой стрелке и против. То же самое выполнить с левой ногой.

— Правая нога согнута в коленном суставе. Инструктор захватывает ногу ребенка за голень и прижимает пятку к ягодице так, чтобы поднять бедро от пола. Аналогично с левой ногой.

— Обе ноги согнуты в коленных суставах. Инструктор (родитель) захватывает стопы ребенка и пытается прижать их к полу.

— Ноги ребенка согнуты в коленных суставах. Одной рукой инструктор (родитель) захватывает обе ноги за голень, вторую кладет на спину ребенка. Отводит ноги вправо, влево прогибая в области поясницы.

— И. п. — сидя. Ноги прямые и разведены в стороны. Инструктор (родитель) садиться сзади ребенка, придерживая его колени своими ногами. Держа руки ребенка, наклоняет его вперед, затем в правый и левый бок.

— И. п. — стоя. Инструктор (родитель) сидит сзади, удерживая ребенка за коленные суставы. Ребенок наклоняется вперед, руки касаются пола. Вернуться в исходное положение.

Каждое упражнение необходимо повторить 7–10 раз.

III этап. Заключительная часть.

Упражнения, направленные на расслабление и релаксацию.

В процессе применения способов релаксации необходимо соблюдать технику постепенного перехода в состояние расслабления. Упражнения рекомендуется делать в сопровождении приятной и спокойной музыки.

1. Принять удобное лежачее положение и расслабиться.
2. Ощутить и окинуть мысленным взглядом своё тело, призывая к себе ощущение легкого тепла. Постепенно «оглядев» каждую часть своего тела: голову, руки, ноги, туловище. Рекомендуется, чтобы во время данной процедуры глаза были закрыты.

3. Прочувствовать приятное тепло, ощутить наслаждение, спокойствие, комфортность от своего тела, которое находится в расслабленном состоянии.

При регулярном выполнении физических упражнений детьми с детским церебральным параличом можно достигнуть достаточно хороших результатов. Регулярные физические упражнения способствуют овладению определенными видами двигательной-моторной деятельности детей с ДЦП,

укреплению их костно-мышечной системы, исправлению нарушения речи, а также направлены на формирование навыков ориентации в пространстве, духовному развитию (с применением дополнительных дидактических материалов, музыки и т. д.) и др. [6, с. 23–24].

Заключение

В заключении следует отметить, что дети с диагнозом детский церебральный паралич остро нуждаются в адаптивной физической культуре и делают большие успехи при правильном и регулярном использовании комплексного подхода в лечении.

Важно учитывать тот факт, что работа с детьми, имеющими ДЦП, организация занятий адаптивной физической культурой сопровождается рядом специфических сложностей. В первую очередь, это нехватка специалистов, работающих в этой области, и финансирование данной деятельности. На сегодняшний день адаптивная физическая культура играет наиважнейшую роль в лечении детей с ДЦП, поскольку она повсеместно признана самым эффективным средством, направленным на улучшения их здоровья и адаптации в современном мире.

Литература:

1. Федеральный закон от 24.11.1995 (ред. от 18.07.2019) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» № 181-ФЗ // Собрание законодательства РФ. — 27.11.1995. — № 48. — ст. 4563.
2. Приказ Министерства здравоохранения РФ от 16 июня 2015 г. «Об утверждении стандарта специализированной медицинской помощи при детском церебральном параличе (фаза медицинской реабилитации)» № 349н [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71021848/> (дата обращения: 29.11.2019).
3. Об утверждении Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года: распоряжение Правительства Российской Федерации № 1101-р от 07 августа 2009 г. // Собрание законодательства Российской Федерации. — 2009. — № 33. — ст. 4110.
4. Федеральные клинические рекомендации по оказанию медицинской помощи детям с детским церебральным параличом [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.vodkb.ru/wp-content/uploads/2017/03/dcp.pdf> (дата обращения: 6.12.2019).
5. Андреева И. Н., Покровская И. А. Адаптивная физическая культура для обучения детей с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью в сочетании с двигательными нарушениями: методические рекомендации. — СПб., — 2014. — 44 с.
6. Кравцова Л. Н., Мускаева Е. А., Четчина С. В. Методические рекомендации для занятий с детьми с ДЦП в домашних условиях. — Екатеринбург, 2017. — 45 с.
7. Насибуллина Т. В., Новикова И. Д. Организация занятий адаптивной физической культурой с детьми с ограниченными возможностями здоровья: Методическое пособие. — Сыктывкар: Коми республиканский институт развития образования, 2016. — 61 с.
8. Частные методики адаптивной физической культуры: учебное пособие / под ред. Л. В. Шапковой. — М.: Советский спорт, 2003. — 464 с.

Молодой ученый
Международный научный журнал
№ 18 (360) / 2021

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77–38059 от 11 ноября 2009 г.,
выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).
ISSN-L 2072-0297
ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»
Номер подписан в печать 12.05.2021. Дата выхода в свет: 19.05.2021.
Формат 60 × 90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.
Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.
E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>
Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.