



ISSN 2310-9300

ПЕДАГОГИКА СОВРЕМЕННОСТИ

В ы п у с к 1

Чебоксары 2022

ПЕДАГОГИКА СОВРЕМЕННОСТИ

Материалы
научно-практических конференций
по педагогике

Учредитель: Научно-исследовательский институт педагогики и психологии

Главный редактор: М.В. Волкова, доктор педагогических наук

Педагогика современности. – 2022. – Выпуск 1(23). – 68 с.

В этом выпуске представлены материалы XII международной научно-практической конференции «Педагогика современности: актуальные вопросы психологической и педагогической теории и практики» (г. Чебоксары, Россия, 18 апреля 2022 г.) и XVII международной научно-практической конференции «Актуальные вопросы современной педагогической науки» (г. Чебоксары, Россия, 10 июня 2022 г.)

Конференции организованы при участии ИП Гаврилова А.Н.

Периодичность: 1-4 раза в год

Адрес редакции, издателя:

428017, г. Чебоксары, пр. Московский, д. 52 А

E-mail: 551045@mail.ru

Точка зрения редакции может не совпадать с мнениями авторов публикуемых материалов. Ответственность за достоверность фактов несет автор(ы) публикуемых материалов.

Материалы представлены в авторской редакции. Автор(ы) гарантирует наличие у него исключительных прав на использование переданного редакции материала. В случае нарушения данной гарантии и предъявления в связи с этим претензий к редакции, автор(ы) самостоятельно и за свой счет обязуется урегулировать все претензии. Редакция не несет ответственности перед третьими лицами за нарушение данных автором гарантий.

Присланные рукописи не возвращаются. Авторское вознаграждение не выплачивается. Перепечатка материалов, а также их использование в любой форме, в том числе и в электронных СМИ, допускается только с письменного согласия редакции.

СОДЕРЖАНИЕ

Материалы XII Международной научно-практической конференции «ПЕДАГОГИКА СОВРЕМЕННОСТИ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ» (г. Чебоксары, Россия, 18 апреля 2022 г.)

Александрова О.М. Креативная мастерская как эффективная форма реализации ролевых игр проблемной направленности.....	4
Алилуева В.В. Обучение младших школьников английскому языку с учетом их возрастных особенностей.....	9
Ганусова И.Ю. Психолого-педагогические аспекты исследования проблемы агрессии у детей.....	15
Забельская Т.В., Жарко Т.М. Консультационная работа с родителями, воспитывающими детей с расстройством аутистического спектра в условиях образовательного учреждения.....	20
Зиятдинова Т.В., Ахметова А.М. Использование программы iMovie (АЙМУВИ) для обучения дошкольников пению.....	24
Казанцева Н.Г. Мотивация как фактор, формирования связной речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня при внедрении проектной деятельности.....	27
Копалкина Е.Г., Илтакова Н.В. Воспитание и образование в педагогическом учении Л.Н. Толстого....	30
Милехина С.А. Проблема готовности дошкольников с тяжелым нарушением речи к обучению в школе.....	34
Морозов И.И., Шаталова Л.И. Формирование командных качеств у студентов в ходе занятий физической культурой.....	38
Emirilyasova S.S. Multicultural education in non-language higher educational institutions: on the sample of the foreign language class.....	40

Материалы XVII Международной научно-практической конференции «АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ» (г. Чебоксары, Россия, 10 июня 2022 г.)

Баяндина О.В. Возможности профессионального модуля «Основы расчета и проектирование сварных конструкций» для развития универсальных компетенций обучающихся технических направлений подготовки.....	43
Кудряшова И.А. Проблемы и способы формирования фонетических навыков иноязычной устной речевой деятельности учащихся начальной школы.....	46
Пучкова К.Н., Щербак С.Г. Предпосылки формирования слоговой структуры слова у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью.....	49
Роженцова Е.И. Применение квест-технологии как современной модели обучения.....	53
Сычева И.В., Дубинина Ю.Г. Коррекционно-развивающий потенциал совместной деятельности дефектолога и логопеда реабилитационного центра по устранению недостатков развития детей с ограниченными возможностями здоровья.....	56
Kassenova A.Zh., Kumpeisova V.S., Belozeroва D.S., Bekbulatova A.E. Music is an effective tool for learning a foreign language.....	61
Sarbalakova G.B., Mayassarova M.A., Tompiyeva Z.Y., Yergaliyeva M.N., Adilkhanova G.B., Shukan A. Interactive methods of teaching at the university as a pedagogical innovation.....	64

Материалы
XII Международной научно-практической конференции
**«ПЕДАГОГИКА СОВРЕМЕННОСТИ:
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ И
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ»**
(г. Чебоксары, Россия, 18 апреля 2022 г.)

**КРЕАТИВНАЯ МАСТЕРСКАЯ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА
РЕАЛИЗАЦИИ РОЛЕВЫХ ИГР ПРОБЛЕМНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ**

АЛЕКСАНДРОВА Ольга Михайловна

ассистент кафедры методики обучения иностранным языкам

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»
г. Санкт-Петербург, Россия

В статье проанализированы ролевые игры проблемной направленности как эффективное средство обучения иностранному языку студентов бакалавриата лингвистического профиля. Автором уточнено определение ролевых игр проблемной направленности, их отличительные характеристики, преимущества использования в образовательном процессе, а также приведен пример ролевой игры проблемной направленности. Автором предложена продуктивная и нестандартная форма реализации ролевой игры проблемной направленности – креативная мастерская и подробно описана технология ее использования на занятиях по иностранному языку.

Ключевые слова: ролевые игры, ролевая игра проблемной направленности, проблемность, креативная мастерская, обучение иностранным языкам.

Известно, что с истоков использования игры в дидактических целях данное средство обучения представляло высокую значимость для развития умственных и психофизических способностей личности. Возникающий в игре эмоциональный подъем усиливает интеллектуальную деятельность играющих, в связи с чем, проявляется и развивается способность к обучению, восприятию и продуцированию разнообразных идей и замыслов, что также благоприятно влияет на усвоение иностранного языка, в том числе студентами-бакалаврами лингвистического профиля.

Еще больший обучающий потенциал несет ролевая игра как «форма организации коллективной учебной деятельности на уроке, имеющая своей целью формирование и развитие речевых навыков и умений в условиях, максимально близких к условиям реального общения» [1, с. 306]. Ролевая игра позволяет воссоздать на занятии ситуацию

реального общения, закрепить на практике, полученные знания, сформировать устойчивые навыки и умения иноязычного общения и взаимодействия с другими людьми. Несмотря на наличие определенных правил и установок ролевой игры, в игровой ситуации всегда присутствует элемент неожиданности, как и в ситуациях реальной коммуникации. Данная форма работы позволяет подготовить бакалавров-лингвистов к ситуативному и спонтанному использованию речевого материала, невербальных средств общения, стратегий и тактик по достижению своих целей, реализации определенного поведения и т. д.

При этом нам видится важным разграничивать понятия ролевая игра и разыгрывание ситуации по ролям. Под первой понимается игра по сценарию и «основное отличие ролевых игр, прежде всего, в том, что тому, кто исполняет роль участника ситуации, выдается инструкция, в которой предписано, как

вести свою роль, какой тактики или стратегии придерживаться, какой характер изображать, как оценивать сложившуюся ситуацию, какие интересы и ценности отстаивать и какие цели достигать» [3, с. 20]. В то время как при разыгрывании ситуации отсутствует прописанный сюжет с ролевыми предписаниями, и обучающиеся играют самих себя в новых для них ситуациях.

Данное разграничение важно, поскольку целью использования данного средства обучения лежит формирование всех навыков и умений иноязычной компетенции, выработка новых моделей поведения, подходящих для социокультурной ситуации возможной будущей профессиональной деятельности.

Обратимся к вопросу проблемности в ролевых играх. Проблемность в ролевой игре позволяет заинтересовать обучающихся, повысить их мотивацию и превратить обучение в творческий процесс. «Проблемные ситуации активизируют мыслительную деятельность обучаемых» [4, с. 269], и дают возможность студентам переместить акцент с лингвистического аспекта на содержательный, изучить условия и поразмышлять над решением проблем на иностранном языке. Такая деятельность максимально близка к ситуациям реального общения, когда выпускникам-лингвистам необходимо решать различные вопросы с помощью иностранного языка и на иностранном языке спонтанно, сосредоточившись не на самом языке, а на проблеме. Ценность такой игры состоит еще и в том, что в совместной деятельности с преподавателем студент переживает процесс разрешения проблемы как усвоение принципов, способов и условий действия, активизируется развитие познавательной мотивации, интерес к содержанию предмета, будущей профессии.

Дидактическая польза применения проблемных ситуаций зависит от характера используемой в игре проблемной ситуации, так, например, одни будут стимулировать мыслительную деятельность учащихся на поиск и усвоение новых знаний, другие будут направлены на практическое применение уже имеющихся знаний, третьи – на формирование определенных навыков или умений. В методической литературе существуют следующие классификации проблемных ситуаций:

1) проблемные ситуации, основанные на недостаточности прежних знаний, навыков и (или) умений; такого рода проблемные ситуации стимулируют активную поисковую деятельность обучающихся для решения сформулированных проблем и способствуют активному усвоению полученных знаний, навыков и умений;

2) проблемные ситуации, основанные на необходимости использовать ранее усвоенные знания, навыки и (или) умения в принципиально новых практических условиях;

3) проблемные ситуации, основанные на наличии противоречия между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимости выбранного способа;

4) проблемные ситуации, основанные на наличии противоречия между практически достигнутым результатом выполнения учебного задания и отсутствием у детей знаний для его теоретического обоснования [2].

Интересна и другая классификация проблемных ситуаций, опирающаяся не только на знания, навыки и умения обучающихся. К такой классификации можно отнести следующую:

1) по содержанию неизвестного (цель, объект деятельности, способ деятельности, условие выполнения деятельности);

2) по уровню проблемности (возникающие независимо от приемов, вызываемые и разрешаемые преподавателем, вызываемые преподавателем и разрешаемые учеником, самостоятельное формирование проблемы и решения учеником);

3) по виду рассогласования информации (неожиданности, конфликта, предположения, опровержения, несоответствия, неопределенности);

4) по методическим особенностям (непреднамеренные, целевые, эвристические, проблемные, демонстрационные, исследовательские и т. д.) [5, с. 140]

Проанализировав представленные классификации можно прийти к выводу, что оптимальным решением является сочетать разные типы и виды проблемных ситуаций для наиболее эффективного усвоения обучающимися иноязычных знаний, навыков и умений. Обучающая ценность проблемных ситуаций возникает, когда содержательная

сторона проблемы представляет интерес для обучающихся и является посильной для решения, иными словами, опирается на уже имеющийся опыт или знания.

Предпринятый анализ значимых характеристик ролевой игры и проблемных ситуаций позволил сформулировать собственное определение выбранного средства обучения. В нашем понимании ролевая игра проблемной направленности – это метод обучения, при котором обучающиеся действуют в рамках предписанных ролей и сюжета с целью понимания и усвоения знаний, навыков, умений, норм и правил поведения при межкультурном иноязычном взаимодействии в ситуациях общения максимально приближенных к реальным. Данный метод обучения включает самостоятельный поиск путей решения и решение личностных профессионально-ориентированных задач, заданных условиями игры.

При этом ролевые игры проблемной направленности имеют ряд характеристик, отличающих их от ролевых игр вообще.

Наиболее значимая отличительная черта – наличие нескольких источников проблемности. Первый источник проблемности задан сюжетом и целью игры, где студентам требуется не просто разыграть ситуацию, но найти некое решение задачи, которое устроит всех участников игры. Второй источник проблемности вызван необходимостью перевоплотиться в игровую роль, перенять новые модели и паттерны речевого и неречевого поведения. Третий источник проблемности определен особыми условиями реализации ролевых предписаний – *прагма-рамками*. Прагма-рамки задают каждой игровой роли особый настрой – физическое и психо-эмоциональное состояние, точка зрения и отношение к разыгрываемой ситуации, испытываемые эмоции к другим участникам общения.

Включение разнообразных прагма-рамок в ролевую игру проблемной направленности позволяет сделать ее более реалистичной, учит оценивать ситуацию с различных точек зрения и апробировать новые модели поведения. В качестве иллюстрации приведем примеры прагма-рамок для рядового сотрудника, узнавшего о необходимости работать сверхурочно: 1) это возможность дополнительно заработать и новость будет воспринята с энтузиазмом; 2) это срыв собственных планов, что вызовет гнев или расстройство; 3) это обычная ситуация, которая будет встречена с равнодушием. Со сменой отношения к ситуации меняется речевое поведение говорящего, используются различные невербальные средства общения, требуются различные способы самоконтроля и саморегуляции для высказывания своего отношения в корректной форме.

С целью иллюстрации ролевых игр проблемной направленности приведем одну игру, которая разыгрывается в парах. Обратим внимание – преподаватель имеет возможность дифференцированного распределения ролей и прагма-рамок – для каждой роли предлагается два ролевых предписания на саму роль и на прагма-рамку, что позволяет сделать ролевую игру индивидуально-направленной.

Игра «Зачетная работа».

Ситуация и суть игры: Студент не сделал важную работу к зачету в срок и просит преподавателя сдвинуть срок сдачи. Отчетная работа является частью зачета, без нее студент не сможет приступить к дальнейшей сдаче не только по этой дисциплине, но и по всем остальным.

Игроки: студент; преподаватель.

Цели: студент – убедить преподавателя дать ему отсрочку; преподаватель – выяснить причины задолженности и принять решение.

Игровые карточки:

Социокультурные роли		Прагма-рамки
студент	отличник, готовился к итоговому тесту по другой дисциплине, успел сделать задание частично;	переживает, что этот преподаватель запомнит его как нерадивого студента, что может негативно сказаться на будущих ГОСах;
	студент со средней успеваемостью, ездил на молодежный саммит по тематике, связанной с будущей специальностью;	волнуется, что получит низкую оценку на зачете и потеряет стипендию;
преподаватель	строгий преподаватель, которого студенты побаиваются, готов принять работу с задержкой только снизив оценку на балл;	сочувствует, не хочет терять свой имидж в глазах студентов;
	демократичный преподаватель, часто идет студентам навстречу, в данном случае думает недопустить студента до зачета, однако на оценку это напрямую не влияет;	сердится, хочет проучить студента и сделать его случай поучительным для других;

В данной игре студентам необходимо проявить мастерство убеждения на иностранном языке, используя различные стратегии и тактики речевого общения, воздействуя на партнера по коммуникации за счет вербальных и невербальных средств общения. Исход у игры – непредсказуем и зависит от игроков.

Технология реализации ролевой игры проблемной направленности может быть как классической, так и достаточно нестандартной, позволяя задействовать скрытые резервы личности, воображение и мышление обучающихся, предоставляя большие возможности для самовыражения и саморазвития. Одной из таких форм является креативная мастерская. Под данным понятием понимается «оригинальный способ организации деятельности обучающихся в составе малой группы (7-15 учеников) при участии преподавателя-мастера, инициирующего поисковый, творческий характер деятельности учеников» [6, с. 423]. Креативная мастерская позволяет студентам перевоплотиться и стать не просто игроками в ролевой игре проблемной направленности, а подмастерьями игры, наполнить ее и дополнить совместно с мастером-преподавателем.

Серьезная и тщательная подготовка и проработка деталей становится не задачей преподавателя, но задачей обучающихся. Ба-

кавалеры-лингвисты могут развить и конкретизировать сюжетную линию, выявить и описать стратегии и тактики общения возможные в определенном преподавателем сценарии общения, сформулировать игровую задачу, прописать правила игры, разработать ролевые предписания для участников игры и отобрать подходящие прагма-рамки.

Преподаватель при этом становится мастером, который объясняет, направляет, помогает подмастерьям создать конечный продукт. Для того, чтобы организовать работу мастерской преподавателю необходимо выполнить ряд задач:

1) открыть креативную мастерскую – ввести обучающихся в атмосферу сотрудничества, объяснить цель работы мастерской и их общую роль как подмастерьев;

2) распределить производственные задания – распределить обучающихся на группы, пары и/или индивидуальных подмастерьев, выдать конкретные задания для каждой группы подмастерьев, проверить понимание обучающимися своих задач;

3) установить сроки исполнения производственных заданий;

4) проводить мониторинг деятельности подмастерьев – осуществлять текущий контроль выполнения заданий, помогать и направлять обучающихся;

5) осуществить приемку законченных работ – собрать и проверить выполненные подмастерьями задания;

6) упаковать полученный продукт и закрыть мастерскую – провести ролевую игру проблемной направленности, подвести итоги выполненной работы.

Совместная творческая деятельность преподавателя и студентов-филологов позволит

создать уникальные ролевые игры проблемной направленности, максимально отвечающие интересам и потребностям обучающихся. Преподаватель может гибко варьировать объем и перечень заданий, которые необходимо выполнить студентам в рамках креативной мастерской, учитывая психологические особенности конкретной группы и педагогические условия проведения занятий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.
3. Панфилова А.П. Сравнительный анализ технологии ролевых игр и метода разыгрывания ситуации в ролях // Инновационные тенденции развития системы образования: Сборник материалов V Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 05 февраля 2016 года / ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова»; Харьковский национальный педагогический университет имени Сковороды; Актюбинский региональный государственный университет им. К. Жубанова; ООО «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс». – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2016. – С. 14-19.
4. Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент: Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала / А.П. Панфилова; Санкт-Петербургский институт внешнеэкономических связей, экономики и права, Общество Знание Санкт-Петербурга и Ленинградской области. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский Институт внешнеэкономических связей, экономики и права, 2003. – 535 с.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
6. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т.1 – М.: Народное образование, 2005. – 556 с.

CREATIVE WORKSHOP AS AN EFFECTIVE FORM OF PROBLEM-BASED ROLE PLAYS'S IMPLEMENTATION

ALEKSANDROVA Olga Mikhailovna

Assistant of the Department of Methods of Teaching Foreign Languages
Herzen State Pedagogical University of Russia
St. Petersburg, Russia

The article represents problem-based role-plays as an effective means of teaching a foreign language to the students of linguistics. The author defines the term «problem-based role-plays», describes their distinctive characteristics, provides the advantages of using them in the educational process, and the author demonstrates an example of a problem-based role-play. The author proposes a productive form of implementation of problem-based role-plays, named a creative workshop, and describes the technology of running it in class.

Key words: role-plays, problem-based role-plays, problem-oriented teaching, a creative workshop, teaching foreign languages.

ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С УЧЕТОМ ИХ ВОЗРАСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ

АЛИЛУЕВА Виктория Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент

ФГБОУ ВО «Национальный государственный университет физической культуры,
спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта»
г. Санкт-Петербург, Россия

Статья посвящена основным методам, которые используются при обучении английскому языку младших школьников. Выделяются и описываются характерные особенности младших школьников. Автор акцентирует внимание на продуктивном использовании особенностей младшего школьного возраста в процессе обучения английскому языку.

Ключевые слова: младшие школьники, английский язык, метод полного физического реагирования, теория множественного интеллекта.

Известно, что младший школьный возраст – это наиболее благоприятный период для освоения иностранного языка. Интерес к окружающему, любознательность, способность усваивать новую информацию все это факторы благоприятно влияющие на процесс обучения. Чтобы эффективно обучать младших школьников, важно знать их глубже и быть в состоянии поставить себя на их место. Дети в возрасте 5-12 лет быстро растут и развиваются. Обучение младших школьников английскому языку требует подхода, соответствующего их развитию, а это означает, что обучение зависит от стадии развития ребенка физической, социальной, эмоциональной и умственной зрелости [7, с. 25]. Правильный подход заключается в работе с естественными наклонностями младших школьников, а не против них. Чтобы найти правильный подход к обучению младших школьников английскому языку, важно изучить следующее:

- характеристики младших школьников;
- как дети учатся;
- как дети изучают язык.

В статье мы более подробно остановимся на основных характеристиках младшего школьного возраста и как использовать эти особенности с пользой для обучения английскому языку.

То, как учитель начальных классов описывает своих учеников, может зависеть от каждого конкретного дня. В более благоприятный день учитель может сказать, что юные ученики энергичны, общительны, спонтанны, и любопытны. В менее удачный день он

может сказать, что дети гиперактивны, слишком болтливы, не могут усидеть на месте и легко отвлекаются. Эти две разные интерпретации (как положительная, так и отрицательная) отражают одни и те же характеристики младших школьников, с которыми согласны большинство учителей [7, с. 36]. Таким образом, можно выделить следующие характеристики младших школьников:

1. Энергичность и физическая активность.
2. Спонтанность и отсутствие страха перед высказыванием или соревнованием.
3. Любопытство и восприимчивость к новым идеям.
4. Хорошая фантазия и интерес к своим выдумкам.
5. Способность легко отвлекаться и низкая концентрация внимания.
6. Эгоцентричность, желание связывать новые идеи с собой.
7. Общительность и контактность.
8. Способность учиться взаимодействовать с окружающей средой.
9. Потребность в поддержке со стороны учителя.

Все эти характеристики могут сделать обучение младших школьников как захватывающим и вдохновляющим, так и вызывать определенные трудности в обучении. Важно смотреть на эти характеристики с положительной стороны и использовать их для разработки эффективного подхода к обучению.

Рассмотрим каждую характеристику в отдельности.

1. Дети энергичны и физически активны.

Учителям начальных классов необходимо подумать, как справляться с динамической энергией юных учеников и направлять ее в нужное русло, благотворно влияющую на обучение. Несомненным плюсом будет использование природной склонности детей быть физически активными. Одним из полезных методов является метод с использованием кинестетических упражнений, которые сменяют умственную деятельность на физическую. Первоначально разработанный Джеймсом Ашером, американским профессором психологии, в 1960-х гг., метод полного физического реагирования (Total Physical Response – TPR) основан на теории о том, что память улучшается за счет связи с физическим движением [8]. Это также тесно связано с теориями овладения родным языком очень маленькими детьми, когда они физически реагируют на родительские команды, такие как «Подними» и «Положи». TPR как подход к обучению второму языку основан, прежде всего, на аудировании, и это связано с физическими действиями, которые призваны закрепить понимание отдельных базовых элементов.

Данный метод широко используется в обучении детей, потому что он связывает речь с движением [4, с. 55]. Например, учитель отдает команду «Сесть» и садится сам, говоря это. Дети даже на самом низком уровне владения английским языком могут связать устное высказывание с движением и могут следовать за командами через повторение. Игра «Саймон говорит» – прекрасный пример забавного занятия, в котором используются TPR.

2. Дети спонтанны и не боятся высказываться или соревноваться.

Младшие школьники не так замкнуты, как учащиеся старшего возраста, которые могут быть более застенчивыми и озабоченными тем, как их оценивают окружающие. Младшие школьники гораздо охотнее участвуют в мероприятиях и говорят по-английски, не чувствуя смущения. Они хорошо имитируют язык, отчасти потому, что не боятся повторять за учителем или подпевать веселым песням, даже если их язык не совсем правильный или даже если они не понимают каждое слово. Учителя могут использовать

простые песенки, стишки, напевы и диалоги с детьми, потому что дети хорошо воспринимают подобного рода задания.

Можно использовать в своих занятиях и спонтанный характер юных учеников, предлагая им инсценировать простой диалог разными способами – имитируя, произнося слова и выполняя свои действия по ролям, используя различные эмоции, такие как гнев, радость, страх и т. д. Поскольку дети не боятся высказываться и участвовать в разного рода мероприятиях, подобные упражнения очень эффективны для улучшения навыков устной речи, учащихся за счет повторения. Такие задания не утомляют и дают юным учащимся шанс быть более выразительными.

3. Дети любознательны и восприимчивы к новым идеям. Маленьким ученикам присуща естественная любознательность. Мир для них новое место, и они хотят узнать о нем больше. Учителю необходимо подготовить задания, которые пробуждают любопытство учащихся. Например, игра «Таинственный мешок» часто используется в классе для обучения английскому языку.

Кроме того, внимание младших школьников можно привлечь изучением новых и интересных тем, таких как экзотические животные и растения, которых не существует в их местной среде. Необычные животные, такие как кенгуру, или причудливое растение, такое как венерина мухоловка, могут заинтересовать учащихся и рассказать им об удивительном мире, в котором мы живем. Знакомство с международными культурами также может пробудить их любопытство и познакомить с миром, где они могут использовать английский язык в будущем. Важно знакомить учащихся со многими культурами, а не только с культурами Америки и Великобритании, которые обычно ассоциируются с английским языком. К культурным темам, которые особенно интересны младшим ученикам, относятся еда, одежда, музыка, праздники, торжества, обычаи приветствия и народные сказки.

4. Дети обладают богатым воображением и любят притворяться. Младшие школьники любят занятия, которые побуждают их использовать свое воображение. Использование ролевых и драматических игр позволяет

им играть «понарошку» и представлять себя кем-то или чем-то другим. Например, дети выучивают новый словарный запас о животных и развлекаются, притворяясь слоном, львом или жирафом, совершая движения своим телом и издавая звуки голосом. Это может быть основой для веселой игры в шарады, в которой дети по очереди выбирают имя животного из мешка и разыгрывают его, пока их одноклассники не угадают, какое животное они изображают. Учитель также может использовать рассказы или игры, чтобы создать воображаемый мир для своих учеников, изучающих новый язык. Действие многих популярных детских рассказов и телешоу происходит в фантастическом мире с феями, крестными, волшебниками, супергероями, монстрами или говорящими животными. Учащиеся могут использовать свое воображение и творческие способности для создания и использования собственных картинок или кукол для пересказа истории. Они также могут играть понарошку, наряжаясь в костюмы и притворяясь персонажами, чтобы воспроизвести историю, используя английский язык.

5. Дети легко отвлекаются и у них короткая продолжительность концентрации внимания. Известно, что младшие школьники легко отвлекаются. Хотя у детей короткая продолжительность концентрации внимания, они могут концентрироваться на чем-то одном более длительное время если это занятие доставляет им удовольствие и интерес. Учителю необходимо попытаться вовлечь детей в веселые занятия, которые пробуждают их любопытство и воображение. Учителя также могут привлечь внимание детей яркими картинками, фотографиями и плакатами. Включение различных видов аудиовизуальных средств, таких как воспроизведение песен, телевизионных или киноклипов или видео на YouTube, может помочь удерживать внимание и интерес детей. Кроме того, хорошей идеей будет планировать уроки как серию коротких заданий. Джоан Кан Шин кандидат наук, специалист в области методики преподавания английского языка отмечает, что «по мере того, как дети становятся старше, их способность концентрироваться в течение более длительных периодов времени увеличивается. Поэтому для учащихся в возрасте

5-7 лет учитель должен стараться, чтобы занятия длились от 5 до 10 минут. Для учащихся в возрасте 8-10 задания должны длиться от 10 до 15 минут» [7, с. 27].

Всегда есть возможность вернуться к заданию позже в классе или на следующем занятии. Однако эти временные ограничения не являются строгим правилом. Все зависит от конкретного занятия. Занятие может быть и более длительным, но в этом случае необходимо разбивать длительные задания на более мелкие этапы и проверять прогресс или давать учащимся короткие перерывы. Например, во время перерыва в пару минут можно попросить учеников встать и походить по классу, выполнить простые физические упражнения или поиграть «Саймон говорит».

Если учащиеся были сосредоточены на письменной деятельности, учителям рекомендуется сделать небольшой перерыв и выполнить «рукопожатие»; чтобы выполнить рукопожатие, используя метод TPR. Учитель говорит, что нужно сделать ученикам и сопровождает свою речь действиями. Например, «Пожмите правую руку. Раз, два, три. Пожмите левую руку. Раз. Два. Три».

Младшие школьники все еще учатся хорошо писать, поэтому они часто держат свои ручки и карандаши слишком напряженно. Поэтому небольшой перерыв и разминка рук будут хорошим и полезным разнообразием входе урока.

6. Дети эгоцентричны и связывают новые идеи с собой. Маленькие ученики эгоцентричны, сосредоточены на себе и своем непосредственном окружении. Им трудно воспринимать вещи с точки зрения другого человека. По мере взросления ситуация меняется, но у них все еще есть склонность связывать новые идеи исключительно только с собой. Учителя должны предоставить молодым учащимся возможность персонализировать то, что они изучают. Это значит соединить новую информацию и язык с собой. Например, если вы учите детей прилагательным для описания людей, можно использовать задание где необходимо подобрать к каждой букве своего имени качество характера. Таким образом получится акrostих (стихотворение, в котором начальные буквы строк образуют какое-либо слово или фразу).

Подобное задание привлекает детей, потому что оно о них, и помогает им практиковать новый словарный запас, соотнося его с собой. Учитель может предложить учащимся нарисовать или принести и наклеить свои фотографии на бумагу со стихотворением. Затем учитель может расклеить стихотворения-акrostихи с именами учеников по классу. Каждому ученику необходимо презентовать свой плакат с акrostихом. Подобного рода задания тренируют язык и удовлетворяют эгоцентрическую натуру детей. Персонализация – это не только хорошая стратегия для юных учащихся; также полезно связывать культурные темы с их собственной родной культурой. Если учитель использует истории или темы из других международных культур, это помогает младшим школьникам, когда у них появляется возможность связать это со своей собственной культурой или непосредственным контекстом. Это может помочь учителям увидеть, понимают ли учащиеся информацию, помочь учащимся запомнить информацию и развить их понимание культурных различий.

7. Дети общительны и учатся общаться с другими. Младшие школьники очень общительны и любят разговаривать друг с другом. Они учатся тому, как относиться к другим, постигая процесс социализации в рамках своей культуры. Они любят играть в игры друг с другом и могут объединяться чтобы делать что-либо совместно. Учителю необходимо соблюдать баланс позволяя учащимся иметь различные типы взаимодействия, такие как ученик-ученик в парах, ученики-ученики в группах, учитель-ученик один на один, учитель-ученики как целый класс. Во-первых, для поддержания интереса в классе важно варьировать виды взаимодействия от занятия к занятию, в том числе такие, которые побуждают учащихся работать в одиночку. Также важно для учащихся испытать все виды социального взаимодействия друг с другом и с учителем, поскольку общение в разных контекстах похоже на реальную жизнь. Обучение общению и работе со сверстниками является важной частью личностного роста и развития каждого ребенка. Наконец, большое количество взаимодействий с учителем очень важно для юных учеников, потому что учитель вы-

ступает в роли поддержки учеников в процессе изучения английского языка.

8. Дети учатся, взаимодействуя с окружающей средой. Конфуций сказал: «Я слышу и забываю. Я вижу и запоминаю. Я делаю и понимаю». В свою очередь Жан Жак Пиаже подчеркивал, что дети активно учатся и мыслят. Дети формируют знания в результате взаимодействия с физической средой на стадиях развития. Согласно стадиям, когнитивного развития по Пиаже, младшие учащиеся в возрасте 5-7 лет, чрезвычайно эгоцентричны и обладают богатым воображением, хотя они начинают различать фантазию и реальность по сравнению с детьми младшего возраста. Дети, достигшие конкретной операционной стадии, умеют думать логически, опираясь на конкретные объекты и на том, что происходит здесь и сейчас. Старше 12 лет, дети начинают проявлять интеллект через понимание абстрактных понятий [2, с. 34].

Согласно Пиаже, дети учатся посредством своих индивидуальных действий и исследований [2, с. 51]. Например, маленький ребенок не узнает значение двери, слушая определение двери и когда кто-то объясняет функцию двери. Дети узнают, что такое дверь, многократно открывая и закрывая дверь. Они могут хлопнуть дверью и смеяться или плакать, когда узнают, что дверь разделяет две комнаты. Предоставление детям возможности учиться, пробуя все на своем опыте, и учиться, взаимодействуя с окружающей средой, чрезвычайно важно для младших школьников. Учителя могут создавать реальности, с которыми учащиеся могут взаимодействовать. Например, если урок посвящен различным фруктам и овощам, учителя могут принести эти фрукты и овощи, чтобы ученики могли их попробовать. Если урок посвящен животным, учитель может предложить учащимся принести свои мягкие игрушки или даже сходить в зоопарк. Если учащиеся изучают природу, учитель может вывести их на улицу в ближайший парк, близлежащий пляж или лес, в зависимости от того, что доступно, чтобы позволить учащимся взаимодействовать с реальными объектами, связанными с языком, который они изучают.

9. Дети нуждаются в поддержке и опоре со стороны учителя. В равной степени важны:

понимание того, как дети учатся через социальное взаимодействие. Выготский обнаружил, что дети получают знания через других людей, точнее, через взаимодействие со взрослыми или более компетентными сверстниками. Взрослые активно работают с детьми в Зоне ближайшего развития (ЗБР), которая по определению, является разницей между способностью ребенка самостоятельно решать задачи и его способностью решать их с посторонней помощью [1, с. 121]. Роль взрослого очень важна в процессе обучения ребенка.

В классе, чем моложе учащийся, тем важнее роль учителя в организации учебного процесса. Подобно Выготскому, Брунер сосредоточен на важном, а именно на роли языка в познавательном развитии ребенка [3, с. 352]. Брунер выделяет несколько эффективных вспомогательных методов, которые могут использовать учителя в качестве поддержки в процессе обучения ребенка:

1. Вызывать у ребенка интерес к заданию. Во-первых, учителю необходимо выбирать задания для младших школьников, отвечающие их интересам, любознательности и воображению. Таким образом, учителя должны хорошо знать своих учеников и в первую очередь должны учитывать предпочитаемые учащимися темы или виды деятельности. Наиболее предпочтительные виды деятельности, которые могут заинтересовать детей это ТРР, песни, стишки, песнопения, рассказы, видео, игры, драмы и ролевые игры. Кроме того, обычно хорошо работают задания, поощряющие творчество и воображение, или те, которые позволяют учащимся выразить себя в отношении своей жизни, семьи и друзей. Кроме того, задачи, связанные с общением или сотрудничеством со сверстниками, могут вызывать особый интерес, поскольку дети любят общение. Учитель может привлечь внимание учащихся с помощью ярких изображений и аудиовизуальных средств. Больше всего интерес к заданию у детей может вызвать собственное отношение и манера поведения учителя. Если вы увлечены и увлечены темой и занятиями, ваши ученики тоже будут увлечены.

2. Упрощать задачу, разбивая ее на более мелкие этапы. Учителю необходимо готовить свои уроки, тщательно изучая каждое задание,

которое они будут давать учащимся, учитывая их уровень владения английским языком и когнитивное развитие. Для упрощения задания можно разбить на более мелкие этапы. При этом важно учитывать уровень каждого ученика. В зависимости от акцентируемого навыка или конкретной деятельности, процесс может принимать различные формы.

3. В ходе выполнения задания напоминать ребенку, в чем заключается основная цель. Одна из задач учителя при обучении младших школьников состоит в том, чтобы держать их «в поле зрения», напоминая им о цели или задаче. Фраза «по заданию» часто используется учителями в Соединенных Штатах для обозначения того, что учащийся занимается определенной деятельностью и продуктивно работает над выполнением конкретной задачи. Учителя во всем мире пытаются найти решения этой сложной задачи. Неотъемлемым в утверждении является то, что каждая задача или действие имеет реальную цель. Если у деятельности нет реальной цели, то вам будет трудно «заинтересовать» учащихся. Использование английского языка для выполнения задания заставит учащихся меньше сосредотачиваться на обучении и больше на использовании языка для сообщения чего-либо. Например, если цель занятия – сделать валентинку для одноклассника используя акростих о нем, которое должно быть готово завтра, то задание есть реальная цель для ученика. Цель состоит в том, чтобы закончить занятие на следующий день, который приходится на 14 февраля или День святого Валентина. Это забавный способ привнести праздник из чужой культуры, одновременно побуждая к реальному коммуникативному акту, выражающему что-то приятное и дружеское.

Иногда дети могут отвлекаться, выполняя задание, в этом случае необходимо напомнить им о цели или задаче и указать на важные части задания. Учитель может сделать это, сначала похвалив и подбадривая ученика, а затем, напомнив ему о цели, и предложить помочь ученику выполнить задачу.

4. Обратит внимание ребенка на то, что важно сделать или показать ребенку другие способы выполнения некоторых частей заданий. Необходимо помнить о моделировании задания и показывать учащимся, чего вы

от них ожидаете. Например, когда учащиеся только начинают учиться писать, учитель может смоделировать ожидаемый результат. Важно предоставить образец выполнения задания. Помимо предоставления четких моделей, важно учитывать, что учащиеся учатся по-разному; следовательно, моделирование должно отражать то, что вы знаете о своих учениках и о том, как они могут выполнять ту или иную задачу. Это означает рассмотрение и включение различных стилей обучения, Теория множественного интеллекта – теория, предложенная Говардом Гарднером в 1983 г. как модель интеллекта, которая рассматривает интеллект в различных конкретных (в первую очередь сенсорных) условиях, а не как доминирование одной общей способности к чему-либо. Согласно Гарднеру существует широкий спектр когнитивных способностей с невыраженной взаимосвязью [6, с. 112].

Деятельность поощряет межличностный интеллект через взаимодействие и эмоциональное выражение; акцент на жесты, что импонирует кинестетическим учащимся; использование на уроках визуальных эффектов и видео, чтобы привлечь учеников с визуальным восприятием. Такой подход делает обучение более эффективным для разных типов учащихся, помогает развивать разные виды интеллекта и создает захватывающую и динамичную среду в классе для юных изучающих английский язык.

5. Следить за возможным разочарованием ребенка во время выполнения задания. Иногда маленькие ученики могут разочароваться в ходе выполнения заданий. В этом случае учителю необходимо присмотреться к тому, что расстраивает ребенка. Всегда следует помнить о том, что задача может оказаться слишком сложной для ребенка. Посмотрите, есть ли у других учащихся такая же проблема. Затем пересмотрите свое планирование и посмотрите, где определенные виды поддержки можно изменить. Младшие школьники обычно хорошо реагируют на внимание, которое им оказывается, поощрение и похвалу. Если ученику или ученикам нужна помощь, то учитель должен дать им подсказки, необходимые для достижения успеха. Если вы создали комфортную среду, живую и веселую, то вам будет легче перевести учащихся от разочарования к хорошему настроению.

Таким образом, подводя итог можно отметить, что если рассматривать юный возраст учащихся как преимущество, то таким образом на уроках вполне возможно создать захватывающую и динамичную среду обучения. Несмотря на то, что в классе полно энергичных, спонтанных, любопытных, творческих, легко отвлекающихся, эгоцентричных и общительных учащихся учителя могут учитывать эти особенности, чтобы заинтересовать учащихся и эффективно преподавать английский язык.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь / ред. В. Колвановский. – М.; Л.: Государственное социально-экономическое издательство, 1934. – 362 с.
2. *Пиаже Ж.* Генетический аспект языка и мышления // Психолингвистика. – М., 1984. – С. 325-335.
3. *Брунер Д.С.* Психология познания. За пределами непосредственной информации: монография. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 782 с.
4. *Asher J.* Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guidebook. – Los Gatos-California: Sky Oaks Production, 1982. – P. 54-56.
5. *Asher J.* Language by command. The Total Physical Response approach to learning language // The way of learning – 1984 – P. 35.
6. *Gardner H.* Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice, Basic Books, 2006.
7. *Shin J.K., Crandall J.A.* Teaching Young Learners English: From Theory to Practice National Geographic Learning / J.K. Shin, J.A. Crandall. – Heinle, Cengage Learning, 2013.
8. Teaching approaches: total physical response. By Tim Bowen. – URL: <https://www.onestop-english.com/methodology-the-world-of-elt/teaching-approaches-total-physical-response/146503.article>.

TEACHING ENGLISH OF YOUNG LEARNERS CONSIDERING THEIR AGE CHARACTERISTICS

ALILUYEVA Victoria Viktorovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

National State University of Physical Culture, Sports and Health named after P.F. Lesgafta
St. Petersburg, Russia

The article is devoted to the main methods that are used in teaching English of young learners. The characteristic features of young learners are singled out and described. The author focuses on the productive use of the features of primary school age in the process of teaching English.

Key words: young learners, English language, full physical response method, theory of multiple intelligences.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ АГРЕССИИ У ДЕТЕЙ

ГАНУСОВА Ирина Юрьевна

бакалавриат, педагог-психолог

БОУ «Новочебоксарская общеобразовательная школа

для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»

Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики
г. Новочебоксарск, Россия

Статья посвящена исследованию проблемы агрессивного поведения детей в трудах зарубежных и отечественных педагогов и психологов.

Ключевые слова: агрессивность, детский возраст, виды агрессивности, аспекты агрессии.

За последние десятилетия во всем мире и в нашей стране, сложилась сложная социальная и экономическая обстановка. Отмечается рост различных отклонений в личностном развитии и норм поведения людей. Наибольшую тревогу вызывает жестокость и агрессивность у детей. Увеличение числа детей, склонных к агрессивным формам поведения, ставят в первую очередь задачу изучения психологических и педагогических условий, вызывающих деструктивное поведение. Феномен детской агрессии беспокоит педагогов, родителей и вызывает научно-практический интерес. Проблема агрессии стала одной из самых популярных тем в мировой психологии.

Проблеме агрессивного поведения посвящены многочисленные зарубежные и отечественные исследования, в частности (А. Адлера, Ю.М. Антонян, А. Бандуры, Л. Берковица, Р. Бэрона, Ю.Б. Гиппенрейтера, И.А. Кудрявцева, В.Г. Леонтьева, К. Лоренца, Ю.Б. Мож-

гинского, А.А. Реана, Д. Ричардсона, Т.М. Трапезниковой, Э. Фромма и др).

В настоящее время многими специалистами отмечается рост агрессивного поведения у детей. Многочисленные наблюдения показывают, что агрессивность, сложившаяся в детстве, сохраняется на протяжении дальнейшей жизни ребенка.

Изучением проблемы агрессивности в детском возрасте занимались (Г.Э. Бреслав, Т.В. Диль-Илларионова, С.Л. Колосова, Е.Е. Копченова, А.А. Ласкин, Н.В. Микляева, В.С. Нерета, Т.П. Смирнова, Е.В. Тарасова, С.Ю. Чижова и др).

Несмотря на большое количество исследований, предмет, обозначенный термином агрессия, имеет ряд мнений в определении данного понятия, но ни одно из них не может быть призвано исчерпывающим. Рассмотрим ряд авторских определений агрессии.

По мнению Т.П. Смирновой [16] «агрессия» означает «нападение», «приступ», по-

нимается как мотивированное, деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам существования людей в обществе, наносящее физический вред объектам нападения (одушевленным и неодушевленным), негативные переживания, состояние подавленности, напряженности, страха.

Г.Э. Бреслав [3] отмечает агрессию, как естественное свойство человека, неотъемлемая часть его жизни, а вовсе не социальная или клиническая патология. Отрицательное отношение к агрессии вызвано тем, что мы постоянно путаем два понятия – «агрессию» и «насилие».

Е.Ф. Сердюкова [15] под агрессивностью понимает действия ребенка, направленные на нанесение физического или психического вреда (ущерба) себе или другому человеку. Ребенок также может проявлять агрессивность против неодушевленных объектов или животных. Агрессивность как психологический феномен характеризуется такими личностными особенностями, как мстительность, нетерпимость, вспыльчивость, обидчивость, подозрительность и другие.

По мнению Ю. Б. Можгинского [9], агрессивность представляет собой питательную среду, основу антисоциальности, индивидуальных и групповых насильственных актов, садизма, немотивированной, необъяснимой жестокости.

И.А. Рудакова [14] подчеркивает, что в отечественной психологии общепринятое разделение понятий агрессии, как формы поведения, и агрессивности, как качество личности дополняется исследованием агрессивности в контексте проблемы межличностных отношений. Межличностные отношения основаны на двух противоположных началах объектом и субъектом и неразрывно связаны с самосознанием человека.

Агрессивность, по мнению Е.В. Тарасовой [17], понимается как социально-психологическое свойство, формируемое у детей на этапе первичной социализации, приобретающее в дальнейшем нейтральную или деструктивную выраженность, под влиянием наиболее значимых факторов социального окружения ребенка.

В исследованиях Л.В. Зубовой [6] было выявлено, что агрессией можно назвать целенаправленное деструктивное и наступа-

тельное поведение, нарушающее нормы и правила существования людей в обществе и наносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт (напряжение, страх, отрицательные переживания, подавленность).

Согласно позиции, Е.В. Змановской [5], агрессией может быть любая тенденция (стремление), проявляющаяся в поведении или даже в фантазировании, с целью подчинения себе других, либо доминирования над ними. Агрессия может проявляться на фоне агрессивного состояния, в котором выделяют три компонента: познавательный, эмоциональный и волевой.

1. Познавательный, проявляется в ориентации, требующем понимания ситуации «не всякая угроза вызывает агрессивное состояние, и не всегда агрессивное состояние провоцируется угрозой».

2. Эмоциональный компонент агрессивного состояния выражается прежде всего в гневе. Однако бывает, что не всегда гнев провоцирует агрессию. Автор считает, что «бессильный» гнев – реакция на фрустрацию, не приводит к агрессивному поведению и «благородный» гнев – также не предполагает агрессию как поведение. Помимо гнева отмечаются и другие эмоции, и чувства: недоброжелательность, мстительность, злость.

3. Волевой компонент агрессивного состояния, к нему относятся: целеустремленность, решительность, настойчивость, в ряде случаев – инициативность и смелость. Агрессивное состояние часто развивается в борьбе, а борьба требует волевых качеств.

Т.В. Диль-Илларионова [4] отмечает, что агрессия связана с гневом, вызванным препятствием на пути к достижению цели, причинением боли или угрозой, а торможение агрессии – с ожиданием негативных последствий ее проявления.

Ф.Н. Ильясов [7] определяет агрессию, как «конкурентное поведение в условиях дефицита ресурсов, осуществляемое в форме нападения, сопровождающееся переживанием определенных свойств агрессии (эмоций), неприязнь, злость, гнев, раздражение, страх в свою пользу, с целью сохранения собственных ресурсов.

Анализируя современные исследования

по проблемам агрессии В.В. Белокопытов [1] приходит к выводу о том, что об этом феномене нельзя судить лишь по внешнему проявлению. Агрессию следует изучать не только как поведенческий акт, но и как состояние и побуждение и включать в себя оценочный компонент (мотивы, переживания).

А.А. Реан [13], ссылаясь на многочисленные исследования, отмечал, что агрессивность не всегда проявляется в агрессивных действиях и не за всяким агрессивным поведением стоит агрессивность как свойство личности. Проявление агрессивности как личностного свойства в определенных моментах поведения всегда представляет результат сложного взаимодействия ситуативных и трансситуативных форм.

Рассматривая агрессию с различных точек зрения, существует множество теоретических обоснований возникновения ее природы и факторов, влияющих на ее проявление. Наиболее известными из них являются следующие:

I. Теория влечения (психоаналитический подход). Основателем этой концепции является З. Фрейд [18]. В рамках данного подхода, Фрейд рассматривает проявление агрессии как врожденный инстинкт. Он утверждал, что агрессивное поведение по своей природе инстинктивное и неизбежно. Агрессивность, по его мнению, представляет собой некий подвижный импульс, постоянно присутствующий в организме человека. Это инстинкт саморазрушения, либо разрушения другого индивида. Он считал, что поведение человека определяют два наиболее мощных влечения: сексуальное влечение (либидо) и влечение к смерти (танатос). Первое рассматривалось как стремление на сохранение и воспроизведение жизни, второе несет в себе энергию разрушения и прекращения жизни. Таким образом, З. Фрейд [18] рассматривал только биологическую сторону феномена, раскрывая бессознательные механизмы агрессивного поведения человека, в то время как исследования агрессии во многом определяется изучением и социальных сторон феномена и сознательными действиями человека в социуме.

II. Этологический подход. Основателем, которого являлся австрийский ученый К. Лоренц [11]. Он рассматривал агрессию в качестве природного инстинкта, который служит

сохранению жизни и вида в естественных условиях. Проявление агрессии ученый связывал с явлением доминирования, причиной которого может стать борьба за власть, признание и положение в обществе. Таким образом, К. Лоренц [11] соединил в своей теории два элемента. Первый состоит в том, что человеческая агрессивность является врожденной и способствует выживанию. Второй элемент (тезис о гидравлическом характере накопившейся энергии) объясняет жесткость и разрушительные тенденции человека.

III. Фрустрационная теория. Согласно теории фрустрации, агрессия является результатом действия фрустратов, неких непреодолимых барьеров, которые стоят на пути к достижению цели и вызывают состояние фрустрации. Фрустрация была признана в качестве необходимого и достаточного условия возникновения агрессии. Основателем данной концепции является американский исследователь Джон Доллар [12], создавший альтернативную З. Фрейду теорию.

Предшественником данной теории считают У. Мак Дауголла [12], который, определяя инстинкт агрессивности, включил в него предрасположенность к гневу, негодование и насильственное устранение всякому препятствию и помехе. Таким образом, он предвосхитил точку зрения фрустрационной теории агрессии Д. Долларда и его коллег. Фрустрационная концепция агрессивности не избежала замечаний в свой адрес. Было замечено, что люди довольно часто испытывают фрустрацию, но не всегда при этом ведут себя агрессивно, и наоборот.

Модификацию теории произвел Л. Берковиц [2]. В своей книге он писал о том, что фрустрация не предоставляет достаточное условие для возникновения агрессии, и утверждал, что фрустрация может вызвать лишь эмоциональную реакцию к агрессии.

В концептуальную схему «фрустрация-агрессия» Л. Берковиц [2] ввел три существенные поправки:

- 1) фрустрация не обязательно происходит в агрессивных действиях, но она стимулирует готовность к ним;
- 2) даже при состоянии готовности агрессия может возникнуть при определенных условиях;
- 3) при выходе из фрустрирующей ситуа-

ции с помощью агрессии воспитывает у человека привычку к подобным действиям.

По мнению Л.В. Зубовой [6], несмотря на своеобразную акцентировку внешних условий, специфических стимулов научения, Л. Берковиц [2] не разрешил до конца противоречия теории фрустрации и не дал однозначного ответа на вопрос, как происходит научение такому поведению Сторонниками второго течения была создана собственная концепция фрустрации. В рамках этого течения теория претерпела значительные изменения. Были выделены три уровня: лишение, потеря, конфликт. Таким образом, в теории фрустрации агрессия трактуется как внутренняя предрасположенность, которая активизируется внешними стимулами, как проявление вове внутренней напряженности и тревоги.

IV. Теория социального научения. Концепция социального научения трактует агрессию как усвоенное поведение путем наблюдения окружающей его среды и имеющее под собой подкрепления агрессивных действий. К числу современных наиболее популярных моделей агрессии, безусловно входит теория социального научения. С точки зрения Л. Берковиц [2], индивидуум научается агрессии не только потому, что это бывает выгодным, но также перенимает ее как модель поведения, наблюдая за другими людьми и чем чаще он их использует, тем совершенней становятся эти действия. Позднее теория социального научения агрессии выступила основой для когнитивной теории, в результате которой в исследованиях главный акцент стали делать на роли когнитивных процессов в осмыслении полученной в той или иной ситуации информации, таких как: интерпретация намерений других индивидов, объяснение собственных или чужих действий.

Таким образом, проанализировав ведущие подходы к исследованию феномена агрессии, представленные в разных научных направлениях, можно объединить в две группы:

1) биологические подходы, в рамках которых агрессия рассматривается как фундаментальное свойство, основанное на физиологических инстинктах;

2) социальные подходы, базирующиеся на утверждении о том, что агрессия имеет социальные причины и обусловлена особенностями взаимодействия человека в обществе.

Своеобразное объединение двух направлений в изучении и исследовании феномена агрессии стала теория деструктивности представителя неопрейдизма Э. Фромма [19]. Он переосмысливает агрессивность человека как проблему зла в человеке и в социуме. Деструктивное поведение он считает откликом человека на отсутствие соответствующих условий жизни. По данным Э. Фромма [19] различают два вида агрессии: «доброкачественную» (оборонительную) и «злокачественную». Первый вид агрессии исследователь связывал с инстинктами человека, а второй с характером и его страстями, за которыми стоят побуждения экзистенциального свойства, а не природного (инстинктивного).

По мнению С.Л. Колосовой [8] агрессивное поведение человека не является однородным феноменом, а имеет различные формы в зависимости от причин, индивидуальных целей, обуславливающих его возникновение. Существуют многочисленные классификации видов агрессивного поведения, полезность которых зависит в первую очередь от стоящих перед исследователем целей, концептуальных положений и логичности построения классификации.

Проявление агрессивного поведения весьма разнообразно. Г.Э. Бреслав [3] разделяет два вида агрессии: неагрессивная агрессия – настойчивое невраждебное самозащитное поведение, направленное на достижение цели; враждебная деструктивность – злобное поведение, ярость, мстительность, злость, эта разновидность защиты, которая проявляется в результате сильных переживаний (дистресс, боль).

А.А. Налчаджан [10], изучая проблему агрессивности человека, выделил следующие аспекты агрессии: а) внутренний, мотивационный аспект (мотив, чувства, эмоции, ненависть и гнев), которые приводят к агрессивным действиям, определяют их длительность, разрушительную силу и интенсивность; б) внешний или поведенческий аспект, имеются в виду различные агрессивные действия, в том числе речевые.

По целенаправленности В.В. Белокопытов [1] выделяет два типа агрессивных проявлений: целевая агрессия и инструментальная

(мотивационная). Первая выступает как заранее спланированный акт, целью которого является нанесение вреда и ущерба объекту. Вторая совершается как средство достижения некоторого результата, который сам по себе не является агрессивным актом.

Г.Э. Бреслав [3] дифференцирует две разновидности агрессии: психотическую и поведенческую:

– психотическая агрессия обычно протекает в виде яростных разрядов агрессии с немотивированными колебаниями настроения и потерей контроля над своими действиями;

– психотическая агрессия возникает вследствие патологии различных сфер психики: при

нарушениях восприятия, мышления, настроения, влечений.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы показал, что проблема агрессивности является одной из актуальных в современном обществе. Мотивы агрессивности разнообразны. Агрессивность, понимается как мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевленному и неодушевленному), приносящее физический ущерб окружающим или психологический дискомфорт, состояние напряжения, подавленности и страха.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Белокопытов В.В.* Агрессия как форма девиантного поведения: теоретический анализ // Социально-гуманитарные знания. – 2010. – № 6. – С. 350-356.
2. *Берковиц Л.* Агрессия: причины, последствия и контроль. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2001. – 512 с.
3. *Бреслав Г.Э.* Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности. – СПб.: Речь, 2004. – 137 с.
4. *Диль-Илларионова Т.В., Чикова, И.В.* Психологические особенности детской агрессивности и варианты ее социализации // Азимут научных исследований: Педагогика и психология. – 2016. – № 4(17). – С. 332-334.
5. *Змановская Е.В.* Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения). – М.: Академия, 2004. – 288 с.
6. *Зубова Л.В.* О природе агрессивности // Вестник ОГУ. – 2004. – № 5. – С. 27-32.
7. *Ильясов Ф.Н.* О соотношении агрессии и страха // Социальные исследования. – 2017. – № 1. – С. 62-69.
8. *Колосова С.Л.* Развитие личности детей с агрессивным поведением в период от дошкольного к младшему школьному возрасту: дис. ... док. психол. наук: 19.00.13. – М., 2006. – 397 с.
9. *Можгинский Ю.Б.* Агрессивность детей и подростков. – М.: Когито-Центр, 2008. – 179 с.
10. *Налчаджян А.А.* Агрессивность человека. Том 1. Агрессивность и психическая самозащита личности / А.А. Налчаджян – «Налчаджян Альберт Агабекович», 2007. – 736 с.
11. *Печенова Е.А.* Агрессивное поведение детей старшего дошкольного возраста: причины и коррекционная работа // Gaudtfmus Igitur. – 2016. – № 3. – С. 49-52.
12. *Попова А.А.* Основные научные подходы к исследованию феномена агрессии // Вестник АГУ, 2015. – № 2(158). – С. 208-212.
13. *Реан А.А.* Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. – 2014. – № 5. – С. 33-36.
14. *Рудакова И.А.* Психолого-педагогические аспекты исследования проблемы агрессии и агрессивности детей старшего дошкольного возраста // Наука 21 века: вопросы, гипотезы, ответы. – 2015. – № 1(10). – С. 68-73.
15. *Сердюкова Е.Ф.* Исследование зависимости проявлений детской агрессивности от стиля семейных взаимоотношений // Известия Чеченского государственного университета. – 2016. – № 1. – С. 67-70.
16. *Смирнова Т.П.* Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. Серия «Психологический практикум. – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 160 с.

17. Тарасова Е.В. Специфика проявлений агрессивности ребенка при различных типах детско-родительских отношений: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. – М., 2008. – 209 с.
18. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. – СПб.: Питер, 2005. – 384 с.
19. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. – М.: АСТ, 2015. – 624 с.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF STUDYING THE PROBLEM OF AGGRESSION IN CHILDREN

GANUSOVA Irina Yurievna

bachelor's degree, educational psychologist

Public educational institution «Novocheboksary secondary school for students with disabilities»
of the Ministry of Education and Youth Policy of the Chuvash Republic
Nocheboksarsk, Russia

The article is devoted to the study of the problem of aggressive behavior of children in the works of foreign and domestic teachers and psychologists.

Key words: aggressiveness, childhood, types of aggressiveness, aspects of aggression.

КОНСУЛЬТАЦИОННАЯ РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИМИ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

ЗАБЕЛЬСКАЯ Татьяна Викторовна

кандидат педагогических наук, методист

ЖАРКО Татьяна Михайловна

старший воспитатель

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 29»
г.о. Балашиха, Россия

Данная статья посвящена проблеме организации системы консультационной работы с родителями, воспитывающими детей с РАС в условиях образовательной организации. Описаны подходы специалистов по осуществлению данного направления в образовательной организации.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, психологическое консультирование, адаптированная основная образовательная программа.

Согласно современным исследованиям родители, имеющие детей с расстройством аутистического спектра (РАС) находятся в особой группе риска по развитию социальной дезадаптации, клинической депрессии, тревожных расстройств и других невротических состояний (Л.С. Печникова, И.И. Мамайчук, Т.Н. Высотина, Красильникова Е.Д., и др.) [4].

Среди различных видов психологической помощи родителям, воспитывающим детей с РАС, психологическому консультированию отводится одно из ведущих мест.

В рамках данной статьи рассмотрим организацию психологического консультирования родителей, воспитывающих детей с РАС в практике работы образовательного учреждения, которое осуществлялось по двум направлениям:

1. Изучение особенностей организации психологического консультирования родителей, воспитывающих детей с РАС.

2. Определение особенностей отношения родителей и педагогов к процедуре консультирования, а также специфики использования

данной процедуры в работе с родителями, воспитывающими детей с РАС в рамках АООП.

Адаптированная основная образовательная программа (АООП) дошкольного образования детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) – это образовательная программа, адаптированная для категории детей с РАС с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей, обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию. АООП разрабатывается с целью обеспечения равных возможностей для полноценного развития детей с РАС в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей.

Целью АООП является проектирование социальных ситуаций развития ребенка с расстройствами аутистического спектра, развивающей предметно-пространственной среды, обеспечивающих позитивную социализацию, мотивацию и поддержку индивидуальности через общение, игру, познавательно-исследовательскую деятельность и другие формы активности на основе сотрудничества с взрослыми и сверстниками. Цель АООП достигается путем решения воспитательно-образовательных задач в соответствии с ФГОС ДО [1].

Реализуя задачу АООП по обеспечению психолого-педагогической поддержки семьи ребенка с РАС, повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей были разработаны психообразовательные проекты по разъяснению родителям основных методов сути расстройства аутистического спектра и его лечения, особенностям построения взаимодействия с ребенком, разрешения поведенческих проблем, вовлечения родителей в учебно-воспитательный процесс.

Основополагающей целью работы с родителями явилось повышение родительской компетентности для решения проблем обучения, воспитания и развития ребенка, эффективного взаимодействия семьи и социума.

Основными задачами работы с родителями были определены такие как:

- получение достоверной информации об особенностях и уровне развития ребенка;
- формирование адекватных детско-родительских отношений;
- формирование у родителей навыков работы с ребенком с целью их генерализации в условиях повседневной жизни;
- информационная поддержка по вопросам развития, обучения и воспитания ребёнка;
- психологическая поддержка.

Повышение компетентности родителей в вопросах консультативной помощи осуществлялось в составе педагогов, психолога, логопеда в трех направлениях: индивидуальная терапия родителей, коррекция детско-родительских отношений, обучение способам чувствовать и понимать, принимать друг друга.

На первом этапе определились показания к психологическому сопровождению семей, затем осуществлялось психологическое консультирование и выделялись направления психологической помощи. Для сопровождения семьи учитывались:

- эмоциональная и когнитивная готовность родителей к сотрудничеству;
- реакция родителей на стрессы, сопровождающие этот процесс;
- субъективные страдания родителей;
- мотивация;
- доступ к необходимым личностным и социальным ресурсам.

Чаще всего родители, отвечая на вопрос о том, что именно их беспокоит, формулировали свои жалобы следующим образом:

- не идет на контакт;
- не играет с другими детьми;
- отстаёт в развитии;
- часто скандалит, много плачет, кричит, очень трудно успокоить;
- не реагирует на имя;
- не слушает, что ему говорят, не выполняет просьбы, не отвечает на вопросы, не может рассказать, что с ним происходило или происходит;
- не может находиться спокойно в группе или слишком спокоен и безучастен, не интересуется происходящим;
- не умеет вести себя в общественных местах, не соблюдает правила детского сада или школы;

- требует, чтобы было только так, как он хочет, настаивает на своем с помощью крика, плача, устраивает истерики, с ним невозможно договориться;

- проявляет агрессию в отношении других людей и/или себя;

- не хочет заниматься, не может заниматься в группе и индивидуально;

- не самостоятелен дома, не может сам одеться, почистить зубы и выполнить другие простейшие бытовые действия;

- нуждается в постоянном внимании и контроле, не чувствует опасности;

- не может занять себя сам;

- играет в одни и те же игры либо не играет совсем, а просто манипулирует предметами или их частями, и т. п.

На этапе – консультирования родителей нами была оказана поддержка и выявлены представления членов семьи о характере переживаемых трудностей. Это дало возможность родителям снизить напряжение в контакте с ребенком, укрепить родительскую самооценку. Уточнялись факты семейной жизни и особенностей ее динамики. Анализировалась семейная история для адекватного понимания сложившейся ситуации. Обратную связь от консультанта семье, включало сообщение о том, как консультант понимает проблему, отражение его собственных чувств и переживаний, поддержка семьи в их желании получить психологическую помощь. Определялось проблемное поле семьи, согласовывались представления психолога и членов семьи об имеющихся проблемах, затем ставились реалистичные цели. Прорабатывая чувства членов семьи, обсуждались возможные альтернативы решения проблем. Проблемы семьи в процессе консультирования, мы рассматривали с точки зрения двух моментов:

- это проблемы, касающиеся эмоционального баланса в семье;

- и проблемы касающиеся обучения, воспитания и развития ребенка.

В последующем выделялись направления помощи, такие как:

- обучение и разъяснения по поводу заболевания и симптомов;

- обучение родителей более продуктивным способам взаимодействия с ребенком;

- структурирование домашней среды, изменение стиля общения, обучение родителей техникам присоединения, совместным играм в форме тренинга, при поддерживающей, позиции психолога с последующим переносом этого опыта в домашнюю среду.

Вовлечение родителей в процесс обучения и коррекционно-развивающей работы – необходимое условие эффективной помощи детям с РАС [2].

Организуя данный этап работы с родителями, мы использовали различные формы и методы. Наиболее эффективными формами работы с родителями показали себя: индивидуальное и групповое консультирование, занятия в триаде педагог-ребенок-родитель, детско-родительские группы, родительская гостиная клуб, совместные досуговые мероприятия.

Индивидуальное и групповое консультирование. Целью консультирования чаще всего являлась выработка совместных с родителем решений по преодолению трудностей в обучении, воспитании и развитии детей с РАС, а также информирование по различным вопросам:

- особенностей развития детей с РАС;

- коррекции дезадаптивного поведения у детей с РАС;

- о способах взаимодействия с ребенком;

- о способах организации работы с ребенком в домашних условиях;

- о методах развития коммуникации, речи, социально-бытовых навыков;

- эффективных технологий оказания помощи детям с РАС.

Специалисты консультировали родителей по направлениям и формам планируемой коррекционной работы, об участии специалистов сопровождения, возможностях ребенка в освоении АООП НОО, о трудностях, которые могут возникнуть в процессе обучения, а также в процессе его адаптации и социализации, о способах их преодоления.

Самым частым поводом для консультации стало желание родителей понять, как надо заниматься с ребенком, какие методы применять, к каким специалистам и куда следует обращаться.

Обучение родителей методам работы с детьми с РАС осуществлялось непосредствен-

но в ходе занятий. Родители получали консультации под руководством специалистов, которые не только рассказывали о том, как нужно заниматься с ребенком, но, главное, показывали, как это делать, давали возможность родителям самим попробовать научить детей тем или иным навыкам, обсуждали проблемы, возникающие в ходе занятий с ребенком.

Высокоэффективной в работе с родителями детей, имеющих РАС, явилась система «Родительская гостиная». Такая работа предусматривает встречи без детей родителей и специалистов. Цели и задачи «Родительской гостиной»: повышение педагогической культуры родителей, пополнение знаний в вопросах, связанных с обучением и воспитанием детей.

За время реализации раздела АООП по обеспечению психолого-педагогической поддержки семьи ребенка с РАС специалистам удалось помочь родителям:

1. Научиться получать удовольствие от общения со своим ребенком.

2. Наблюдать за поведением ребенка и своим поведением, научиться анализировать свои собственные действия по отношению к

ребенку (как к нему обращаться, как реагировать на его поведение, на его шалости и капризы, «хорошее» и «не совсем хорошее» поведение).

3. Понять, почему возникает проблемное поведение, какую функцию оно несет, и есть ли какое-то альтернативное поведение, которым можно заменить проблемное.

4. Научиться замечать изменения в поведении ребенка и в своем собственном поведении.

5. Управлять ситуацией, настроиться позитивно, уметь определять, чего именно они хотели бы достичь.

Семьи, воспитывающие детей с расстройствами аутистического спектра, зачастую оказываются замкнутыми в своей проблеме, им не хватает необходимых знаний. Оказавшись в трудной жизненной ситуации, родители переживают тяжелый стресс, появляются депрессии, гневливость, резкость в обращении с детьми, отчаяние.

В подобных ситуациях и взрослые, и дети нуждаются в поддержке и помощи, которая может и должна быть оказана всеми специалистами, которые так или иначе взаимодействуют с ребенком и его семьей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адаптированная образовательная программа обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / под общей ред. А.В. Хаустова, Н.Г. Манелис. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 177 с.
2. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование: Социальное здоровье России. – М.: Класс, 1994. – 202 с.
3. Мамайчук И.И. Помощь психолога детям с аутизмом. – 2-е изд., испр. И доп. – СПб.: Эко-Вектор, 2014. – 335 с.

CONSULTING WORK WITH THE PARENTS RAISING CHILDREN WITH ASD IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

ZABELSKAYA Tatiana Viktorovna

Candidate of Pedagogical Sciences, methodologist

ZHARKO Tatiana Mikhailovna

Senior educator

MBOU Secondary school No. 29

Balashikha, Russia

This article is dedicated to the problem of organizing a system of consulting work with the parents raising children with ASD in the conditions of an educational organization. The approaches of specialists to the realization of this orientation in an educational organization are described.

Key words: autism spectrum disorder, psychological consultation, adapted basic educational program.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОГРАММЫ iMOVIE (АЙМУВИ) ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ ПЕНИЮ

ЗИЯТДИНОВА Тамара Викторовна

старший воспитатель высшей квалификационной категории

АХМЕТОВА Альбина Мефодьевна

музыкальный руководитель первой квалификационной категории

МБДОУ «Детский сад № 4»

п.г.т. Уруссу, Республика Татарстан, Россия

Один из наиболее сложных и важных разделов музыкального воспитания детей дошкольного возраста – формирование певческих навыков. А чтобы современные дети дошкольного возраста занимались активно, с увлечением и интересом необходимо использовать в процессе обучения цифровые технологии. Использование программы iMovie (АЙМУВИ) для обучения детей пению дает стабильные устойчивые результаты.

Ключевые слова: пение, голосовой аппарат, певческий диапазон, студия звукозаписи, современные технологии, программа iMovie.

«З апоеют дети – запоеет народ», – писал К.Д. Ушинский. А будут любить пение дети или нет, во многом зависит от взрослых.

Дошкольный возраст – самый благоприятный период для формирования и развития певческого голоса. Занятия пением являются важной составляющей гармоничного развития дошкольника. Воспитание слуха и голоса ребенка оказывает положительное воздействие на формировании речи, а речь, как известно, является материальной основой мышления. Пение помогает решить некоторые проблемы звукопроизношения. Плановое вокальное воспитание так же оказывает благоприятное влияние на физическое здоровье детей, пение не только доставляет удовольствие поющему, но также упражняет и развивает его дыхательную систему, которая влияет на состояние сердечно-сосудистой, следовательно, невольно занимаясь дыхательной гимнастикой, ребенок укрепляет своё здоровье.

В пении успешно формируется весь комплекс музыкальных способностей: эмоциональная отзывчивость на музыку, ладовое чувство, музыкально-слуховые представления, чувство ритма. Пение активизирует умственные способности, развивает эстетические и нравственные представления детей.

Наша музыкально-педагогическая деятельность в детском саду определяется **педагогической идеей** научить ребёнка петь хорошо, чётко, внятно, с любовью и настроением, а самое главное красиво, с большой

самоотдачей, что мы и пытаемся реализовать в процессе занятий.

Формирование певческих навыков – один из наиболее сложных и важных разделов музыкального воспитания детей дошкольного возраста. Обучая малышей вокалу, мы учитывали, что голосовой аппарат ребёнка хрупкий, нежный, непрерывно растёт в соответствии с развитием всего организма ребёнка. Поэтому необходимо не только владеть методикой обучения пению, но и беречь голос ребёнка, нами были подобраны такие приёмы вокальной техники, которые наиболее эффективно способствовали развитию детского голоса. Системная работа позволяет учесть физиологические и вокальные особенности каждого ребёнка, поэтому *приоритетным в работе считаю индивидуально-дифференцированный подход к способностям каждого ребёнка.*

Целью нашей работы стало овладение детьми дошкольного возраста певческими навыками.

Опираясь на современные методики и рекомендации известных педагогов, была выстроена собственная система формирования певческих навыков ребенка дошкольного возраста. Для этого были систематизированы и адаптированы к уровню вокальных возможностей дошкольника вокальные упражнения Е. Тиличевой, Н. Ветлугиной, М. Картушиной, О. Кацер, А. Битус, упражнения на развитие голосового аппарата по системе В. Емель-

янова и упражнения на развитие напевности Д. Огороднова.

Для реализации цели были поставлены задачи:

1. «До» – воспитание у детей любви и интереса к певческой деятельности;
2. «Ре» – развитие эмоциональной отзывчивости у детей;
3. «Ми» – формирование певческих навыков;
4. «Фа» – развитие исполнительского мастерства;
5. «Соль» – расширение музыкального кругозора и представления об окружающем мире;
6. «Ля» – усвоение навыков хорового пения;
7. «Си» – развитие детского песенного творчества.

Чтобы начать обучение пению необходимо определить диапазон звучания, тип и особенности голоса ребенка, и систематически его укреплять, создавая благоприятную «звуковую атмосферу», способствующую развитию голоса и слуха. А координация голоса и слуха – важнейшее условие развития певческих способностей детей.

Певческий диапазон – это объем звуков, который определяется интервалом (расстоянием) от самого высокого до самого низкого звука, в пределах которого хорошо звучит голос.

Необходимо постоянно следить, чтобы дети пели и разговаривали без напряжения, не подражая излишне громкому пению взрослых, разъяснять родителям вредность крикливого пения и разговора у детей, не разрешать им петь на улице в холодную и сырую погоду.

Но образование не может быть продуктивным, если в его содержание не будут заложены потребности современных детей, а процесс обучения и воспитания не будет осуществляться с учетом их особенностей, потенциала и возможностей. А для этого мы стараемся использовать в своей профессиональной деятельности инновационные технологии воспитания и обучения, опираясь на особенности современных детей. Создаем такие условия, в которых ребенок будет развивать воображение и творческие способности, проявлять познавательную инициативу, удовлетворит свою потребность к самореализации.

Помочь музыкальному руководителю и педагогам в решении этой задачи может сочетание традиционных методов обучения и

современных информационных технологий, в том числе и компьютерных. Для формирования и развития у детей устойчивого познавательного интереса перед музыкальным руководителем стоит задача: сделать непосредственно образовательную музыкальную деятельность интересной, насыщенной и занимательной, т. е. материал должен содержать в себе элементы необычного, удивительного, неожиданного, вызывать у детей интерес к учебному процессу.

Организовать процесс обучения так, чтобы ребенок занимался активно, с увлечением и интересом помогает использование мультимедийных пособий, которые могут разнообразить процесс знакомства детей с музыкальным искусством, сделать встречу с музыкой более яркой, интересной. Поэтому, применение информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ) в работе с детьми заключается в том, что педагоги используют в своей работе мультимедийные возможности компьютера для повышения мотивации к обучению и облегчения усвоения детьми учебного материала различной направленности. Мультимедийные презентации – это электронные диафильмы, включающие в себя анимацию, аудио- и видеофрагменты с элементами интерактивности (реакцию на действия пользователя).

Осваивая технические средства обучения, настоящим открытием для нас стала программа iMovie (Аймуви). Она дает огромные возможности для снятия видеоматериала, монтажа клипов и презентаций, но мы нашли еще одно необычное применение данной программы: во время обучения детей пению. А натолкнуло на использование программы iMovie (Аймуви) именно в таком ключе, экскурсия с детьми в студию звукозаписи в районный дом культуры. Детям было невероятно интересно наблюдать, как идет процесс записи, и всем хотелось тоже попробовать записать свой голос и прослушать.

И мы решили, а почему бы не сделать студию звукозаписи в детском саду? Детям интересно и возможности применения не ограничены: можно петь по одному, можно парами, можно разделиться на мальчиков и девочек. Дети, прослушивая свое исполнение, замечают ошибки и стараются петь лучше. Есть еще возможность собрать все

записанные отрывки в хор. Мы еще используем запись пения детей для сравнения с последующим исполнением, чтобы ребенок мог сравнить свое первое исполнение с последующим и убедиться, что у него действительно, получается, исполнять песню лучше. Это особенно актуально для застенчивых неуверенных в себе детей.

Использование ИКТ, а именно программы iMovie (Аймуви) позволяет нам повысить качество организации воспитательно-образовательного процесса, сделать процесс обучения интересным, а развитие ребенка эффективным, открывает новые возможности образования не только для детей, но и для нас самих!

Федеральный государственный образовательный стандарт, стратегия построения информационного общества в России формируют запрос не только на обновление требований к дошкольному образованию, но и обновление информационно-образовательной

среды образовательных организаций, а также эффективное использование информационно коммуникационных технологий (ИКТ).

Их внедрение позволяет существенно обогатить, качественно обновить образовательный процесс и повысить его эффективность. Средства ИКТ позволяют визуализировать для детей изучаемые объекты, явления, моделировать процессы и ситуации, которые нельзя увидеть в повседневной жизни, использовать средства, благодаря которым обучение осуществляется в игровой форме.

Меняется мир – меняются и дети. Меняющийся ребенок требует иных путей передачи знаний. Процесс обучения наиболее эффективен в том случае, если ребенок при этом внимателен и активен, а не тогда, когда его заваливают холодными и не интересными фактами. А самый лучший опыт для ребенка тот, который по своей природе доставляет ему радость.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Захарова И.Г.* Информационные технологии в образовании. Учебное пособие для высших учебных заведений. – М.: Академия, 2008. – 188 с.
2. *Комарова Т.С.* Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании. – М.: Мозайка-Синтез, 2011. – 128 с.
3. *Огороднов Д.Е.* Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе. – Киев: «Музична Україна», 1989. – 164 с.
4. *Огороднов Д.Е.* Пение рождается на кончиках пальцев... // Музыкальная жизнь. – № 12. – 2011. – С. 56-58.
5. *Чайнова Л.Д.* Развитие личности ребенка в компьютерно-игровой среде // Детский сад от А до Я. – 2003. – № 1. – С. 15-22.

USING IMOVIE TO TEACH PRESCHOOL CHILDREN TO SING

ZIYATDINOVA Tamara Viktorovna

senior educator of the highest qualification category

AKHMETOVA Albina Methodievna

music director of the first qualification category

Kindergarten No. 4

p.g.t. Urussu, Republic of Tatarstan, Russia

One of the most complex and important sections of the musical education of preschool children is the formation of singing skills. And in order for modern preschool children to be actively engaged, with enthusiasm and interest, it is necessary to use digital technologies in the learning process. Using the iMovie (IMUVI) program to teach children to sing gives stable, sustainable results.

Key words: singing, vocal apparatus, singing range, recording studio, modern technologies, iMovie program.

МОТИВАЦИЯ КАК ФАКТОР, ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ ПРИ ВНЕДРЕНИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КАЗАНЦЕВА Надежда Геннадьевна

студентка 2 курса

Научный руководитель:

ВАСИЛЬЕВА Виктория Сергеевна

кандидат педагогических наук, доцент

декан факультета инклюзивного и коррекционного образования

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»

г. Челябинск, Россия

В статье раскрываются проблемы формирования связной речи у детей с общим недоразвитием речи, приведены примеры возможной мотивации дошкольников, способствующие их речевой активности. Раскрыта взаимосвязь проектной деятельности и формирования связной речи на основе мотивации ребенка.

Ключевые слова: мотив, связная речь, речевая деятельность, проектная деятельность.

На современном этапе развития образования, все большее внимание уделяется вниманию воспитанию развитию и обучению детей дошкольного возраста. Это обусловлено признанием дошкольного возраста ценностью в системе психофизического развития ребенка.

Особое внимание уделяется категории детей с нарушениями речи. В исследованиях В.С. Васильевой, А.Н. Гвоздева, А.А. Леонтьева неоднократно подчеркивается роль речевой деятельности и рассматривается влияние различных по тяжести и степени выраженности нарушений речи на трудности в обучении и воспитании ребенка [2; 3; 8].

Рассматривая нарушения речевой деятельности у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) необходимо отметить, что состояние связной речи у них значительно отличается от речи детей с нормативным речевым развитием. А.Н. Гвоздев к основным недостаткам относит следующие: трудности в конструировании высказывания; нарушение его логичности, последовательности и целостности, нежелание детей с ОНР вступать в диалог со взрослыми или сверстниками, узость активного словаря, несогласование частей речи. По мнению ученого связная речь – это не только строго определенная последовательность связанных друг с другом мыслительных процессов, которые преобразовываются в соответствующие слова и правильно составленные фразы. Связная речь является совокупностью всех достижений ребенка к определенному возрасту в овладении родным языком, его грамматики, лекси-

ки и фонетики, а также словарного запаса. По тому, как ребенок может связно выразить свою мысль, можно судить об уровне его речевого развития [6].

Для стимулирования речевой активности детей дошкольного возраста необходима мотивация, ведь речь возникает из потребности высказаться, а высказывания порождаются отдельными побуждениями – мотивами.

И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, выделяют несколько условий, без которых затруднена речевая деятельность. Среди таких условий – потребность в высказываниях, ведь без необходимости высказать свои стремления, чувства и мысли человек не смог бы заговорить. Следовательно, необходимо обеспечивать возникновение данной нужды, стремление вступить в речевое общение. Это возможно при помощи создания интереса, т. е. мотивации [1; 2].

В повседневном речевом взаимодействии и в деятельности детей мотивы являются элементарными потребностями ребенка в позитивных эмоциях, в признании и поддержке. Во время занятий по речевому развитию часто исчезает эта естественность общения, уменьшается желание выражать мысли, т. к. педагог просит ребенка дать ответ на вопрос, пересказать что-то или повторить. Не всегда учитывается, есть ли желание у ребенка это делать.

Необходимо же создание такой ситуации, которая будет побуждать ребенка говорить на тему, которая являлась бы для него важной, волнующей, так как существует общепризнанный принцип обучения связной речи,

основанный на психологических особенностях сознательной деятельности человека, согласно которому «усваивается в первую очередь то, что вызывает у ребёнка определённое отношение» [6]. «В методике развития речи должны быть предусмотрены такие ситуации, которые определяли бы мотивацию речи, ставили ребёнка перед необходимостью речевых высказываний, побуждали бы интерес и желание поделиться чем-то» [8]. Таким образом, по мнению М.Р. Львова, создание мотивации является основным условием усвоения связной речи.

Чем ярче и полнее восприятие, тем больше чувств вызывает оно, тем сильнее желание поделиться своими впечатлениями». Таким образом, устанавливается прямая зависимость между эмоциональностью восприятия и мотивом речевой деятельности [8].

Мотивационно-побудительная фаза речевой деятельности, ее мотив входят во внутреннюю структуру деятельности, определяя и направляя ее. Не случайно Л.С. Выготский определял мотив, с одной стороны, как «источник», «движущую силу» речи человека, а с другой – как своеобразный «механизм запуска» речи. «Всякому разговору, всякому речевому общению обязательно предшествует мотив речи» [3].

Мотив – это повод к какому-либо поступку, к активности. Присутствие речевой мотивации у детей означает, что существует внутреннее побуждение к выражению собственных мыслей, переживаний. Поэтому перед педагогом стоит задача не просто дать ребенку знания, а сформировать интерес, научить действовать самостоятельно: находить себе интересное занятие, уметь определять задачи, цели деятельности и уметь находить решение проблемных ситуаций. И здесь первостепенное значение имеет сформированность познавательной мотивации. В дошкольном возрасте у детей появляются новые мотивы: достижения успеха, соревнования, соперничества, избегания неудачи. Равнодушие младших дошкольников к удачам и неудачам сменяется у средних дошкольников переживанием успеха и неуспеха (успех вызывает у них усиление мотива, а неуспех – уменьшение его). У старших дошкольников стимулировать может и неуспех.

Метод проектной деятельности можно использовать в работе со старшими дошкольниками. Проектная деятельность явля-

ется инструментом, который помогает замотивировать старшего дошкольника, что дает отличную возможность для развития связной речи. Так как этот возрастной этап характеризуется более устойчивым вниманием, наблюдательностью, способностью к началам анализа, синтеза, самооценке, а также стремлением к совместной деятельности. В проекте можно объединить содержание образования из различных областей знаний, кроме того, открываются большие возможности в организации совместной познавательно-поисковой деятельности дошкольников, педагогов и родителей [4, с. 41].

Проектная деятельность позволяет создать для ребенка ситуацию развёртывания активности, чтобы желательные мотивы складывались и развивались с учётом индивидуальности и его внутренних стремлений. Ребенка ставят в условия, строящиеся не на традиционном, а на инновационном методе обучения, где обучающийся старается связать свой прежний опыт, новые знания с чем-то знакомым и понятным из реальной жизни. Так, обучающимся предоставляется возможность почувствовать себя частью важной работы, частью в целом механизме, где каждый ответственен за проект, его результаты, что сильно мотивирует учащихся.

Используя метод проектной деятельности как один из способов повышения мотивации при организации учебного процесса. Во время работы над проектом анализ полученных результатов, его оценка помогают обучающимся самореализовываться, грамотно выстраивать свои мыслительные и жизненные стратегии, что дает сильный стимул совершенствоваться. Искреннего желания учиться можно добиться только в случае, если поставленные задачи приобрели для него настоящую значимость.

Основываясь на закономерностях формирования связной речи на основе мотивации, можно вывести закономерность формирования связной речи, мотивации и проектной деятельности: связная речь ребенка напрямую зависит от степени мотивации, мотивация же будет тем выше, чем результативней проектная деятельность влияет на самоутверждение учащихся. Таким образом, организация проектной деятельности является фактором формирования связной речи ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей. Учебное пособие. – М.: Мозаика – Синтез, 2002. – 273 с.
2. Васильева В.С., Гуцина Е.Г. Исследование особенностей состояния речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня // Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования. сб. ст. по материалам XXXVI междунар. науч.-практ. конф. – № 6(36). – М.: Изд. «Интернаука», 2020. – 164 с.
3. Васильева В.С. Работа в группах комбинированной направленности с детьми с тяжелыми нарушениями речи: учебно-методическое пособие // В.С. Васильева, Л.М. Исрафилова, И.Ю. Федорова. – Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2020. – 95 с.
4. Гиззатуллина Р.И., Левшина Н.И. Рассказывание и чтение художественной литературы как средство литературного образования дошкольников // Международный студенческий научный вестник. – 2015. – № 5-3. – С. 416-417.
5. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 351,[1] с.
6. Киселева Л.С., Данилина Т.А., Лагода Т.С., Зубкова М.Б. Проектная деятельность в дошкольном учреждении. Учебное пособие – М., 2011. – 204 с.
7. Жулина Е.В. Развитие речи в условиях онто и дизонтогенеза. Учебное пособие. – Н. Новгород, Мининский университет. – Том. Часть 1, 2019. – 96 с.
8. Леонтьев А.А. Основы теории речевой деятельности. Учебное пособие. – М., 1974. – 367 с.
9. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников. Пособие для учителя – 2 изд-ие. Учебное пособие. – М., 1985. – 176 с.
10. Токарева И.Н. Формирование мотивации обучающихся к речевой деятельности на уроках // Молодой ученый. – 2017. – № 15.2(149.2). – С. 190-192.

MOTIVATION AS A FACTOR IN THE FORMATION OF COHERENT SPEECH IN CHILDREN OF ONR LEVEL III DURING THE IMPLEMENTATION OF PROJECT ACTIVITIES

KAZANTSEVA Nadezhda Gennadievna

2nd year student of SUSGPU

Scientific supervisor:

VASILYEVA Victoria Sergeevna

Ph.D., Associate Professor

Dean of the Faculty of Inclusive and Correctional Education

South Ural State Humanitarian Pedagogical University

Chelyabinsk, Russia

The article reveals the problems of formation of coherent speech in children with general speech underdevelopment, provides examples of possible motivation of preschoolers that contribute to their speech activity. The interrelation of project activity and the formation of coherent speech based on the motivation of the child is revealed.

Key words: motive, coherent speech, speech activity, project activity.

ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УЧЕНИИ Л.Н. ТОЛСТОГО

КОПАЛКИНА Евгения Геннадьевна

ФГБОУ ВО «Байкальский государственный университет»

г. Иркутск, Россия

ИЛТАКОВА Наталья Владимировна

ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет»

г. Улан-Удэ, Россия

В данной статье анализируется соотношение понятий «образование», «воспитание», «преподавание», «научение» как базовых категорий педагогики свободы, что отличает трактовку Л.Н. Толстого от традиционного понимания педагогами-теоретиками. Описываются методологические основы его гуманистической педагогики, основным содержанием которой являются принципы свободного образования, свободный характер отношений между педагогами и студентами, а также модель настоящего университета как объединения единомышленников, где царит свободная интеллектуальная среда.

Ключевые слова: образование, воспитание, Л.Н. Толстой, педагогика, научение, преподавание, свободное развитие.

В научно-педагогической работе «Воспитание и образование» Л.Н. Толстой раскрывает свое понимание главным образом того, что такое *образование и воспитание*, каково соотношение между этими базовыми категориями педагогики. Его позиция в отношении всей системы образования в России, по его собственному признанию, отличается тем, что «трехлетняя деятельность моя довела меня до результатов, столь *противоположных общепринятым*, что не может быть ничего легче подтрунивания, с помощью вопросительных знаков и притворного недоумения, над сделанными мною выводами» [5, с. 205], при этом он подчеркивает, что «выводы мои основываются не на одной теории, а на *теории и на фактах*» [5, с. 206].

Л.Н. Толстой исходит из того, что *предметом педагогики является образование*, которое отличается от однопорядковых понятий (воспитание, преподавание, обучение, научение), но вместе с тем с ними зачастую (педагогами, на примере немецкого педагога Дистервега) отождествляется и смешивается. Л.Н. Толстой отмечает, что ни во французском, ни в английском языках нет слов, соответствующих понятию образования, французские термины – *education* (выучка), *instruction* (наставление), *civilisation* (просвещение) совершенно другие понятия, лишь в Германии писатель находит четкое подразделение понятий – *erziehung* (воспитание) и *unterricht* (преподавание).

Л.Н. Толстой критикует традиционный подход педагогов-теоретиков, которые счи-

тают, что *предметом педагогики является воспитание*, включающее в себя преподавание. Для педагога ученик есть существо, подчиненное его воле, который как воспитатель сам определяет и допускает внешний мир к воздействию на ученика в том виде, в каком он считает полезным и находит удобным. «Везде влияние жизни отстранено от забот педагога, везде школа обстроена кругом китайскою стеной *книжной мудрости*, сквозь которую пропускается жизненное образовательное влияние только настолько, насколько это нравится воспитателям» [5, с. 207].

Такая педагогика «признает за собой право *знать*, что нужно для образования наилучшего человека, и считает возможным устранить от воспитанника всякое внесоспитательное влияние» [5, с. 207]. Согласно таким взглядам и происходит *смешение понятий* воспитания и образования, поскольку получается, что не было бы воспитания, не было бы образования. Воспитание и образование смешивается и с таким понятием, как преподавание и обучение, признавая преподаванием единственным средством воспитания. В понимании *педагогов-теоретиков воспитание есть* действие одного человека на другого и включает в себя три действия: 1) нравственное или насильственное влияние воспитателя, – образ жизни, наказания, 2) обучение и преподавание и 3) руководство жизненными влияниями на воспитываемого.

Толстой *противопоставляет воспитанию образование* [3, с. 113]. Для него оно есть

свободное отношение людей, имеющее своим основанием потребность одного приобретать сведения, а другого – сообщать уже приобретенное им. Образование это совокупность всех тех влияний, которые *развивают человека*, дают ему более обширное мирозерцание, *дают ему новые сведения*. «Детские игры, страдания, наказания родителей, книги, работы, учение насильственное и свободное, искусства, науки, жизнь – все образует».

Он подчеркивает, что понятие образования существует только *в России и отчасти в Германии*. Различие воспитания от образования он видит только в насилии, право на которое признает за собою воспитание. Воспитание есть образование насильственное. *Воспитание* есть воздействие одного человека на другого с целью заставить воспитываемого усвоить известные нравственные привычки. Образование свободно. *Преподавание* есть передача сведений одного человека другому (преподавать можно шахматную игру, историю, сапожное мастерство). *Учение* – оттенок преподавания, есть воздействие одного человека на другого с целью заставить ученика усвоить известные физические привычки (учить петь, плотничать, танцевать, грести веслами, говорить наизусть). *Преподавание и учение* суть средства образования, когда они свободны, и *средства воспитания*, когда учение насильственно.

Воспитание представляет собой стремление одного человека сделать другого таким же, каков он сам, оно не является не плодотворным, не законным, невозможным, поскольку *ни у одного человека права воспитания не существует*. Л.Н. Толстой по собственным признаниям не признает этого права, не признавал и никогда не будет признавать. «Если в истории человеческих знаний не было абсолютных истин, а одни ошибки постоянно сменялись другими, то на каком основании принуждать молодое поколение усваивать те знания, которые, наверное, окажутся ошибочными?» [5, с. 210]. И российские университеты, и университеты Западной Европы являются не свободными, ни студенты, ни гимназисты в них не свободны, они имеют своим основанием – произвол, и «столь же уродливы, как монастырские школы».

Основными факторами воспитания как

насильственного элемента в образовании являются по Л.Н. Толстому:

1) *семья*, поскольку воспитание как насильственное явление возникает в силу (естественного) стремления и желания родителей воспитать своих детей согласно своему реальному или желаемому образу и подобию;

2) *религия*, которую он называет единственным, законным и разумным основанием воспитания, поскольку благодаря воспитанию каждый человек может быть спасен и не сгубит своей души;

3) *государство*, которое воспитывает таких людей, которые необходимы ему для своих целей;

4) *общество*, которое создает университеты и другие образовательные учреждения для воспроизводства привилегированных слоев населения.

Основным результатом воспитания как насильственного явления является привитие чуждых человеку понятий (становятся безбожниками, вольнодумцами), оторванность от привычной первобытной среды (родители, родственники), которая учителями в образовательных учреждениях преподносится образцом грубости, невежества, присутствием ужасных человеческих пороков [1, с. 92].

Далее Л.Н. Толстой подробно описывает как получение образования насильственным способом – сначала в школе, потом в уездном училище, гимназии и наконец в университете – влияет на ученика, отмечая, что образование хоть и направлено на распространение между всеми слоями населения, на распространение на все большее число людей, тем не менее для крестьянских детей учеба в университете это «были бы далеко неисполнимые мечтания» [5, с. 215].

Учеба в школе для ребенка продолжается 3-4 года, в период обучения в которой он мог бы пройти изучаемый учебный материал в течение 3-4 месяцев. Такая организация учебного процесса приводит к тому, что дети становятся расслабленными и отчужденными, вырабатывая зловерные привычки в праздности и лени, а знания становятся неприложимыми к жизни. *В уездном училище* физическое расслабление детей продолжается с большей силой, получаемые знания еще менее приложимы к жизни, к негативным сторонам добавляется обучение обману, лицемерию, презрению к простому необразованному человеку.

ванному народу. В гимназии помимо полученных насильственным образом знаниям он учится деланию долгов, обманам, выманиванию у родителей денег, распутству, в конечном итоге в гимназии прослеживается окончательное *отречение от дома*. Преподаватели пытаются возвысить его над природной средой, насильственно обучая его высоким материям не потому, чтобы он имел к чему-нибудь исключительную склонность, а с целью его так называемого общего развития. *Итогом такого обучения* становится самоуверенная и самодовольная личность изможденного вида, чужим языком (смутными понятиями) разговаривающая, чужим умом думающая, курящая папиросы и пьющая вино.

В университете обучающийся еще с большим презрением, отвращением и высокомерным сожалением смотрит на людей своей среды и на своих родных, идеальными профессиями считает профессии ученого, литератора и чиновника. Большая часть наизусть изучаемых предметов изучаются только с целью ответить на экзамене, в обязанности студента входит записывать каждое слово, каждое предложение, произнесенное на лекции преподавателем, он может считать профессора никудышным ученым и лектором, но он обязан его предмет заучивать, исполнять любимые привычки – «сидеть всегда на первой лавке и записывать, или иметь испуганный или веселый вид на экзамене, или иметь одинаковые убеждения с профессором, или посещать аккуратно его вечера» [5, с. 217]. Л.Н. Толстой иронично замечает – «Счастлив тот университет, в котором на 50 профессоров есть хоть один уважаемый и любимый студентами» [5, с. 222].

В этом раскрывается принятый в университетской среде *догмат папской непогрешимости профессора*. Согласно взгляду Л.Н. Толстого для студента было бы полезнее, если бы он прочитал ту же книжку того же самого профессора (или какую-либо другую хорошую книжку), чем слушать его на принудительной лекции, пропуск которой гарантировало студенту в обязательном порядке наказание (карцер, розги) [2, с. 113]. Для Л.Н. Толстого лекция представляет собой бессмысленный «забавный обряд», совершаемый лишь для важности, но, в случае если бы лекция принимала форму беседы, дискуссии, тогда она имела бы больше практической

пользы. Основными причинами посещения лекций в университете являются: 1) нечего делать и еще не наскучило; 2) чтобы доставить удовольствие профессору, 3) из-за моды, когда один из ста профессоров сделался популярен и посещать его лекции сделалось умственным щегольством между студентами. В большинстве случаев лекция это пустая формальность и скучная необходимость, которая нужна только в виду экзамена.

Для него университет стоит изначально на ложных основаниях, поскольку «студенты обязаны были молчать, а профессора имели право говорить все, что им вздумается». Под *настоящим университетом* понимается такое собрание людей, которое объединяет единомышленников, есть некая свободная интеллектуальная среда, где люди читают, толкуют, размышляют, дискутируют между собой [4, с. 10]. Учреждать университет нужно на основании потребности народа, а не правительства и высшего общества, которые стремятся через университеты самовоспроизвестись.

Согласно взгляду Л.Н. Толстого экзамен не является показателем качества знаний, а служит только «поприщем для грубого произвола профессоров и для грубого обмана со стороны студентов» [5, с. 222]. В качестве примера произвола профессоров он приводит свои неудачные попытки сдать экзамены: 1) не сдал русскую историю, хотя не пропускал ни одного занятия и учился на отлично, потому, что профессор поссорился с его (Л.Н. Толстой) домашними; 2) не сдал экзамен, потому что начал готовиться к нему лишь за неделю до дня экзамена.

Для настоящего студента, самостоятельного и свободного, нужны две основные вещи, это библиотека и беседы с руководителями (а не бесполезные лекции). Для него университеты дурны и бесполезны, потому что: 1) нужны лишь тем, кто впоследствии хотят быть литераторами или профессорами; 2) общения с профессорами нет, нет доверия и любви, а есть боязнь и недоверие; 3) нового больше найдут в книгах, чем в лекциях профессоров; 4) студенты занимаются не наукой, а приготовлением к экзаменам, обманом профессоров. Менее всего подвержены развращающему влиянию студенчества те молодые люди, которые живут в семьях. В качестве положительного примера Л.Н. Толстой приводит молодых людей из широ-

ких слоев населения, из крестьянской среды, которые готовятся для жизни, для труда – «как сын крестьянина приучается быть хозяином, сын дьячка, читая на клиросе, быть дьячком, сын киргизца-скотовода быть скотоводом» [5, с. 224]. Университет самым *первым присваивает себе право воспитания*, поэтому является главным воспитательным заведением. «Университет готовит не таких людей, каких нужно человечеству, а каких нужно испорченному обществу».

После окончания университета родители надеются, что их дети построят себе карьеру, будут счастливы, но сталкиваются с тем, что их дети не знают, куда преклонить голову, знания, которые они приобрели в университете, никому не нужны, никто за них ничего не дает. Парадокс заключается в том, что машинистов, плотников, каменщиков, штукатуров государство выписывает из Европы, и платят им дорого, а нашими университетски образованными молодыми людьми не только не дорожат, но и не знают куда их девать, куда трудоустроить. В России общество не умеет ценить образование, поскольку студенты занимают невысокий статус в обществе, и их могут пристроить, только на какую-либо службу. Причем пропорция людей из университета, занимающих вне службы места с хорошим вознаграждением, очень мала.

В заключении своей научно-педагогической работы Л.Н. Толстой отвечает на ту критику, которую он прочел в свой адрес в журналах «Русский вестник» и «Воспитание»: во-первых, *под школой* он понимает любую «сознательную деятельность образующего на образующихся» [5, с. 228], для него школа это и публичные лекции, и чтение курсов, и открытие музея, для широких слоев населения – это и выучивание грамоте от товарищей и братьев, народные детские игры, публичные зрелища, картины, книги, сказки, песни, главное – *такая школа отвечает потребностям* тех людей, которые хотят приобретать знания.

Во-вторых, *под невмешательством* школы он понимает «невмешательство в формирование верований, убеждений и характера образующегося» [5, с. 228], которое достигается «предоставлением образующемуся *полной свободы* воспринимать то учение, которое согласно с его требованием, которое он хочет, и

воспринимать настолько, насколько ему нужно, насколько он хочет, и уклоняться от того учения, которое ему не нужно и которого он не хочет» [5, с. 228]. Л.Н. Толстой подчеркивает, что такие формы занятий не обязывают и не требуют внимания к себе под угрозой наказания, а возможно и требуют определенных пожертвований. Более того, Л.Н. Толстой приводит в пример наблюдаемые в реальности ситуации, когда *люди народа* – согласно традиционной системе образования и воспитания – *невоспитанные*, являются свежее, сильнее, могучее, самостоятельнее, справедливее, человечнее и, главное – *нужнее* людей воспитанных, они превосходят их в силе, ловкости, уме и нравственности.

В-третьих, *школа должна заниматься только передачей знаний*, сведений, информации, не пытаясь переходить в нравственную область убеждений, верований и характера, и вся организация учебной деятельности в школе должна строиться лишь на знаниях учителей.

Основными принципами устройства такой школы являются:

- 1) учителями становятся всякий, кто чувствует призвание к сообщению знаний, ведут занятия только те, которые могут и хотят вести;
- 2) не преподавать те предметы, которые никому неинтересны и в целом бесполезны;
- 3) делать уроки занимательными и интересными, полезными;
- 4) воспитательный элемент науки передавать свободно, не насильственно, поскольку *он лежит в любви учителя к своей науке* и в любовной передаче ее, в отношении учителя к ученику. «Хочешь наукой воспитать ученика, люби свою науку и знай ее, и ученики полюбят и тебя, и науку, и ты воспитаешь их; но ежели ты сам не любишь ее, то сколько бы ты ни заставлял учить, наука не произведет воспитательного влияния» [5, с. 231].

Таким образом, Л.Н. Толстой раскрывает непривычное понимание школы, она не есть доски, лавки, кафедры, приводя в пример опыт *яснополянской школы*. Но оценивая *перспективы ее развития* в дальнейшем, он пишет, что «едва ли через сто лет отживут все готовые заведения – училища, гимназии, университеты, и вырастут свободно сложившиеся заведения, имеющие своим основанием свободу учащегося поколения» [5, с. 232].

ЛИТЕРАТУРА

1. Долганова Н.В. Идеи свободного воспитания в контексте гуманистической педагогики // Вопросы педагогики. – 2021. – № 3-2. – С. 90-93.
2. Заварзина Л.Э. Л.Н. Толстой и П.Ф. Каптерев: взгляд на свободное воспитание // Историко-педагогический журнал. – 2018. – № 4. – С. 111-117.
3. Ромаева Н.Б., Ромаев А.П. Генезис категории «воспитание» в отечественной педагогике // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2018. – № 6. – С. 112-116.
4. Смирнов И.П. Теория свободного образования и ее основоположники (от утопистов до Льва Толстого) // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 5(142). – С. 7-16.
5. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / сост. Н.В. Вейкшан (Кудрявая). – М.: Педагогика, 1989. – 544 с.

UPBRINGING AND EDUCATION IN THE PEDAGOGICAL TEACHING OF L.N. TOLSTOY

KOPALKINA Evgeniya Gennadievna

Baikal State University
Irkutsk, Russia

ILYAKOVA Natalia Vladimirovna

Buryat State University
Ulan-Ude, Russia

This article analyzes the correlation of the concepts of «education», «upbringing», «teaching», «learning» as the basic categories of pedagogy of freedom, which distinguishes L.N. Tolstoy's interpretation from the traditional understanding of theoretical teachers. The methodological foundations of humanistic pedagogy are described, the main content of which is the principles of free education, the free nature of relations between teachers and students, as well as the model of a real university as an association of like-minded people, where a free intellectual environment reigns.

Key words: education, upbringing, L.N. Tolstoy, pedagogy, learning, teaching, free development.

ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМ НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

МИЛЕХИНА Святославна Андреевна

студентка магистерской программы ППСООП
учитель-логопед

МКДОУ Детский сад № 5 общеразвивающего вида
с. Чугуевка, Приморского край, Россия

В данной статье рассматривается проблема готовности дошкольников к обучению в школе, в том числе с тяжелым нарушением речи. Выдвинуто предположение, что дети с ТНР могут обучаться в общеобразовательной школе, быть успешными, но при условии грамотно выстроенной работы с детьми в ДОУ при подготовке к школе, а именно комплексном психолого-педагогическом сопровождении.

Ключевые слова: тяжелое нарушение речи, речь, психолого-педагогическое сопровождение.

На современном этапе развития образовательной системы нашего государства проблема качественной подготовки дошкольников к школьному обучению выходит на новый уровень и приобретает особое значение. И связано это в первую очередь с тем, что происходящие динамичные социально экономические преобразования в обществе, не могли не отразиться и на системе требований к выпускникам дошкольных образовательных организаций. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» предусматривает право детей с ОВЗ, в том числе с тяжелыми нарушениями речи на доступное качественное образование и обязывает органы власти всех уровней создавать для этого необходимые специальные условия.

Дошкольные образовательные организации осуществляют свою деятельность в соответствии с требованиями ФГОС ДО, в котором в качестве одной из целей выступает обеспечение государственных гарантий уровня и качества дошкольного образования. Это означает, что качество подготовки дошкольников к обучению в школе должно быть достаточно высоким для того, чтобы дети могли без особых осложнений продолжить дальнейшее обучение.

В общепринятой практике выделяют две группы критериев готовности к школьному обучению: медицинские и психолого-педагогические, так как процесс подготовки к школьному обучению является комплексным и многогранным.



Рисунок 1. Группа критериев готовности к школьному обучению

Следует обратить внимание на то, что за 2019-2021 г. согласно статистике Всемирной Организации Здравоохранения более двух миллионов детей (8% всей детской популяции) с ОВЗ приступили к освоению общеоб-

разовательных программ, из них 65% – это дети с речевыми нарушениями. Детей с тяжелой речевой патологией – 9939 человек. В последнее время на увеличение контингента с подобными нарушениями развития речи

указывают современные исследования в области диагностики и оказания помощи детям с ограниченными возможностями здоровья. В то время как речь – это высшая психическая функция, которая является основным средством выражения мысли и развития.

Проблема готовности к обучению в школе по отношению к детям с речевыми нарушениями, количество которых в последние годы существенно увеличилось, является актуальной. Если учитывать то, что наметилась тенденция возрастания сложных форм речевой патологии, а самую многочисленную группу среди них составляют дети с тяжелым нарушением речи, то и поиск эффективных форм работы по данному направлению в детском саду – одна из важнейших задач.

В ситуации общей модернизации системы образования, в том числе реализации ФГОС дошкольного образования на современном этапе развития детей, государством делается акцент на «обеспечение равных возможностей для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья)».

Поиском решений данной проблемы, а именно подготовке к школьному обучению детей с ТНР, на научно-теоретическом и социально-педагогическом уровне занимаются многие ученые и практикующие педагоги, логопеды и медики. Эта проблема рассматривается ими со всех сторон развития ребенка: социально-психологической, физиологической, личностной.

Например, в проблемы становления и развития детей с ТНР подробно изучались в отечественной логопедии коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии Н.А. Никитиной, Г.А. Каше, Г.И. Жаренковой, Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой и др.

Развитие коммуникативных возможностей этих детей отражены в многочисленных научных исследованиях Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спировой, А.В. Ястребовой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Р.И. Лалаевой, Л.В. Лопатиной, Т.В. Тумановой, Г.В. Бабиной и др.

Рассмотрение психолого-педагогической коррекции недостатков речи у детей с ТНР

можно изучать по трудам психологов А.А. Алхазисвили, Л.А. Венгер, С.Л. Рубинштейна, Л.И. Божович, О.Б. Конева и других, а также практикующих педагогов И.А. Зимней, В.В. Гербовой.

В августе 2018 г. на международном симпозиуме логопедов научно-профессиональным сообществом были определены важные стратегические направления в развитии отечественной и зарубежной логопедии, в том числе по направлениям оказания своевременной и эффективной логопедической помощи детям с тяжелыми нарушениями речи.

Также Т.В. Туманова отметила, что «отсутствие целенаправленной и систематической коррекционной работы в дошкольном возрасте с детьми имеющих ТНР влечет за собой возникновение вторичных недостатков, становится причиной трудностей при овладении в дальнейшем школьными умениями и навыками, не освоения образовательной программы в полном объеме».

Какие условия могут стать отрывной точкой в оказании эффективной помощи при подготовке к школьному обучению детей с ТНР? Прежде чем ответить на этот вопрос, необходимо еще раз вспомнить, что воспитанники ДОО с тяжелыми нарушениями речи представляют собой сложную разнородную группу, характеризующуюся разной степенью и механизмом нарушения речи, временем его возникновения, разнородным уровнем психофизического развития. Это делает работу специалистов при подготовке ребят к обучению в школе затруднительной.

Несмотря на то, что дошкольники с ТНР овладевают грамматическими формами словоизменения, словообразования, типами предложений, как правило, в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии.

Последнее заключение говорит о том, что дети с ТНР могут обучаться в общеобразовательной школе, быть успешными, если при включении ребенка с тяжелыми речевыми нарушениями в образовательный процесс дошкольной образовательной организации будет соблюдено условие – организация систематического, адекватного, непрерывного психолого-педагогического сопровождения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Базаева О.Н.* Проблемы речевых нарушений у детей города Шатуры и Шатурского района Московской области // Молодой ученый. – 2015. – № 18(98). – С. 439-441.
2. *Басилова Т.А., Александрова Н.А.* Как помочь малышу со сложным нарушением развития. Пособие для родителей. – М.: Просвещение, 2008. – 111 с.
3. *Ватрич И.А.* Комплексный подход к психолого–педагогической коррекции недостатков связной речи у детей с тяжелыми нарушениями речи // Молодой ученый. – 2018. – № 20. – С. 59-61.
4. *Венгер Л.А.* Готов ли ваш ребенок к школе / Л.А. Венгер, Т.Д. Марцинковская. – М.: Знание, 1994. – 192 с.
5. *Виноградова, Н.Ф.* Современные подходы к реализации преемственности между дошкольным и начальным звеньями системы образования // Начальная школа. – 2000. – № 1. – С. 7.
6. *Выготский Л.С.* Психология развития ребенка. – М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2005. – 507 с.
7. *Гербова В.В.* Развитие речи в детском саду. Подготовительная к школе группа. – М.: Мозаика-Синтез, 2015. – 112 с.
8. *Дьяченко М.И.* Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: изд-во БГУ, 2000. – 176 с.
9. *Жегулина А.В., Коротких Е.А.* Психолого-педагогическое сопровождение детей с тяжелыми нарушениями речи // Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы. Материалы всероссийской (заочной) научно-практической конференции. – 2016. – С. 126-127.
10. *Жилина Н.Ю.* Развитие лексической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня посредством игр-драматизаций / Н.Ю. Жилина и др. // Теоретические и прикладные вопросы специальной педагогики и психологии. – 2014. – 214 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: приказы и письма Минобрнауки РФ / [ред.-сост. Т.В. Цветкова]. – М.: ТЦ Сфера, 2014, 2015, 2016, 2017. – 96 с.: табл. – (Правовая библиотека образования).

THE PROBLEM OF READINESS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SEVERE SPEECH IMPAIRMENT FOR EDUCATION IN SCHOOL

MILEKHINA Svyatoslavna Andreevna

student of the master's program PPSOOP

teacher speech therapist

Kindergarten No. 5 of a general developmental type

Chuguevka, Primorsky Krai, Russia

This article deals with the problem of the readiness of preschoolers to study at school, including those with severe speech impairment. It has been suggested that children with SPD can study in a general education school, be successful, but subject to well-organized work with children in a preschool educational institution in preparation for school, namely, comprehensive psychological and pedagogical support.

Key words: severe speech disorder, speech, psychological and pedagogical support.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМАНДНЫХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ В ХОДЕ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ

МОРОЗОВ Иван Иванович

ассистент кафедры педагогики и физической культуры

ШАТАЛОВА Любовь Ивановна

старший преподаватель кафедры педагогики и физической культуры
Старооскольский филиал ФГАОУ ВО «Белгородский государственный
национальный исследовательский университет»
г. Старый Оскол, Россия

Воспитание коллективной взаимовыручки у студентов направления подготовки Физическая культура получает свое воплощение в сравнительно новом направлении работы студентов – волонтерстве. Возможности студенческого волонтерства в процессе профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры и тренеров аргументируются необходимостью разработки педагогических подходов в формировании профессиональной компетентности в различных аспектах профессиональной деятельности.

Ключевые слова: взаимовыручка, коллективная ответственность, волонтерская деятельность; профессиональная подготовка в вузе; профессиональная компетентность педагога.

Стратегической задачей высшей школы является подготовка компетентного специалиста, способного эффективно действовать за пределами учебных ситуаций, находить оптимальные решения проблемных педагогических задач, возникающих в профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность, как отмечает К.В. Шапошников, «в целом характеризуется совокупностью интегрированных знаний, умений и опыта, а также личностных качеств, позволяющих человеку эффективно проектировать и осуществлять профессиональную деятельность во взаимодействии с окружающим миром» [2, с. 13]. Эта комплексная система, включающая научно-теоретические знания, операционно-технологические умения и мотивационно-ценностные характеристики специалиста, необходимые для организации профессиональной деятельности, является базовой составляющей подготовки педагога. Вместе с тем, ФГОС ВО 3+ выявил и предложил еще ряд новых компетенций и уточнил, свернув до минимума их ряд. Кроме того, Профессиональный стандарт педагога имеет уже 4 редакции, а это значит, что жизнь интенсивно меняется и требования к специалисту растут.

Е.Ю. Никитина и В.Р. Каримов обосновали дефиницию «волонтерская профессиональная компетенция студента педагогиче-

ского вуза», которая определяется ими как интегративная готовность будущего педагога к организации и оказанию безвозмездной высококвалифицированной педагогической, социальной и иной безвозмездной помощи другим людям [2]; С.Г. Екимова рассматривала волонтерскую деятельность как ресурс личностно-профессионального развития будущих специалистов [1]. Остается неизученной проблема профессиональной подготовки будущих педагогов в процессе волонтерской деятельности, хотя нормативно-правовая база в этой области деятельности представлена широко и на федеральном уровне, и на областном.

С учетом своеобразия функций и направлений деятельности учителя физической культуры и тренера, его профессиональной направленности, особых требований к организационному сочетанию личностных и профессиональных качеств, профессиональная компетентность преподавателя физической культуры определяется специфическими, контекстными требованиями. Поясним это определением О.Г. Даниловой, которая занимаясь этой проблемой в подготовке социального педагога, определила её как целостное личностное новообразование, включающее систему профессионально обусловленных личностных качеств специалиста, научно-теоретических знаний, профессиональных умений и навыков, опыта решения кон-

кретных профессиональных задач в социально-педагогической деятельности.

Пятнадцать лет подряд, два раза в год наши студенты помогают в организации мероприятий для инвалидов-колясочников, задолго до введения в оборот понятия *инклюзивное образование* ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», мы организовывали подвоз и транспортировку, передвижение, физическую поддержку, психологическую поддержку детям-инвалидам и их родителям. Сегодня под инклюзивным образованием понимается *обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей*. Вместе с тем, в ФЗ «Об образовании в РФ» дано понятие и *адаптированной образовательной программе: образовательной программе, адаптированной для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц*. Таким образом, сегодня студент профиля подготовки *Физическая культура* должен быть готов работать с такими детьми, тем более, что в ДОУ и школах города Старый Оскол обеспечивается возможность общего образования таким детям с ОВЗ, в школах с прошлого года введены ставки педагогов-волонтеров, которые обеспечивают психолог-педагогическую и физическую поддержку детей этой группы особенностей.

Волонтеры-педагоги проходят 3-х месячную профессиональную переподготовку в системе дополнительного образования, изучают особенности управления и организации работы с детьми с ОВЗ, нормативно-

правовую базу, все виды социальной, психологической, валеологической, медицинской, материальной и др. поддержки; учет взаимосвязи муниципальных и федеральных органов, обеспечивающих материальную базу адаптивного и инклюзивного образования. Главная особенность профессиональной компетентности в том, что она не может быть сформирована средствами одного вида профессиональной подготовки. Так, знания, связанные с представлением о сущности, принципах, методах социально-педагогической деятельности, методике и технологиях работы социального педагога студенты получают в процессе изучения учебных дисциплин. Включение студентов в научно-исследовательскую деятельность, разнообразные виды педагогической и производственной практики создают основу для отработки ряда профессиональных умений (социально-педагогического оценивания проблемной ситуации клиента, постановки цели. конкретной социальной помощи, разработки плана и выполнения действий по оказанию социальной помощи, осуществления обратной связи, самостоятельно проектировать и осуществлять процесс социально-педагогической деятельности по решению проблем конкретного ребенка или группы и др.). Вместе с тем, в контексте изучаемой нами проблемы незаслуженно остается без внимания внеучебная работа со студентами, в то время как внеучебная воспитательная деятельность обладает большими потенциальными возможностями в вопросе формирования профессиональной компетентности будущего специалиста. Профессионально ориентированная социально значимая волонтерская деятельность играет большую роль в процессе профессиональной подготовки социальных педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азарова, Е.С. Психологические детерминанты и эффекты добровольческой деятельности: дисс...канд. псих. наук : 19.00.01. – Кемерово. – 2008. – 192 с.
2. Данилова О.Г. Волонтерская деятельность в процессе профессиональной подготовки будущих социальных педагогов в вузе // Вектор науки ТГУ. – 2011. – № 2(5). – С. 78-82.

FORMATION OF STUDENTS' TEAM QUALITIES DURING PHYSICAL EDUCATION LESSONS

MOROZOV Ivan Ivanovich

Assistant of the Department of Pedagogy and Physical Education

SHATALOVA Lyubov Ivanovna

Senior Lecturer of the Department of Pedagogy and Physical Education
Starooskolsky branch of the Belgorod State National Research University
Sary Oskol, Russia

Education of collective mutual assistance among students of the direction of training Physical culture is embodied in a relatively new direction of students' work - volunteering. The possibilities of student volunteering in the process of professional training of future physical education teachers and trainers are argued by the need to develop pedagogical approaches in the formation of professional competence in various aspects of professional activity.

Key words: mutual assistance, collective responsibility, volunteer activity; vocational training at the university; professional competence of the teacher.

MULTICULTURAL EDUCATION IN NON-LANGUAGE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS: ON THE SAMPLE OF THE FOREIGN LANGUAGE CLASS

EMIRILYASOVA Susanna Seitbilyalovna

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Foreign Languages Department
Crimean branch of Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Russian State University of Justice»
Simferopol, Russia

The article presented analyzes the problem of multicultural education within the university environment at the foreign language classes. The given issue draws the great attention of national pedagogies. The paper highlights the importance of the ethnic and cultural factor and the development of pedagogical conditions for learning the mentality and culture of the target foreign language countries. Special emphasis is put on the role of the teacher in the classroom as it is he who is an important link when it comes to introducing a tolerant attitude to the foreign language.

Key words: multicultural education, foreign language, educational process, students of non-language specialties, multicultural society, tolerant attitude.

It is a well-known fact that a foreign language broadens the general outlook of university students. When studying a foreign language, learners make better their interactive skills through innovative methods of teaching as they get engaged into the world culture of other people, to be more exact, they get acquainted with the peculiarities of the country of the target foreign language they learn within their educational establishments. Consequently, tendency of multiculturalism through foreign educational environment undoubtedly leads to the better understanding of the inner world of people whose language is learnt by non-language students ac-

cording to their university curriculum. Multicultural education «viewed as the ideal way to facilitate interaction between cultures and to achieve more effective equality of opportunities and, therefore, a fairer society» [1].

This article aims to investigate the influence of multicultural education on foreign language learners through the academic process, as well as “to study the conditions of teaching university students to live and communicate successfully in the multicultural world [2].

According to the results of numerous surveys by famous scholars, it is worth mentioning that implementation of multicultural education with-

in the curricula has many more advantages and definitely effects the law students' academic attendance and performance.

Multicultural education is sure to be advantageous and valuable for students of non-language faculties as it permits many more chances for self-development, which is known to be quite encouraging and motivating.

Multicultural education is required to be used into the ever-developing academic process as students presenting at a class represent small multinational society. It is essential for foreign language learners within a classroom to know that they are sure to be understood by their groupmates.

It is also vital to highlight that both academic and psychological achievements need to be taken into account in terms of multicultural education. The explanation of this phenomenon is quite evident as positive outcome in general will no doubt lead to the students' professional proficiency and further encouragement in the legal career.

Multicultural education is an educational process integrating the academic information about individuals coming from diverse cultural backgrounds. It is a teacher who decides what needs to be included into the lesson contents to reveal the cultural diversity of the students in a particular class.

It is vital to take into account that academic performance of non-language students demonstrates their obvious advance and perfection due to multicultural education as it is of great importance for their prospective career in general.

In most cases the contents of this kind of education greatly influences on non-language students' attitude to learning a foreign language.

Thus, experienced and competent teachers are responsible for creating the most appropriate conditions to make learners study other people's culture and traditions. Proper academic approach is a key to get students engaged into the multicultural education environment.

When achieving academic goals in a foreign language classroom by means of proper multicultural-oriented methods and techniques implementation both teachers and students feel proud of themselves to know a different culture.

Multicultural education has always been relevant and undoubtedly will always be. To avoid cultural misunderstanding and earn a respect to

each other within the same academic environment students are required to get more knowledge and expertise about each other's culture and background. If teachers work hard on implementing some pedagogical techniques to tell their students about some cultural tolerance ideas, then any learning process is sure to be beneficial as it is significant to study successfully in the multicultural classroom.

No doubt that it takes educators much effort and competence to teach foreign language learners to be tolerant to other individuals who belong to this or that cultural community as it is a vital constituent of the foreign language learning.

It is worth mentioning that all non-language students at a foreign language class are representatives of different cultural background, and to make them work together and achieve good academic goals they are to strive to respect each other. These results can be easily achieved by them in case they get truly more and more interested in their common success.

Any foreign language is a good and perfect way to get to know the native speakers of this language much better, thus, a foreign language class is sure to be a significant step to multicultural education. Multicultural education is considered to be «an essential agenda nowadays. As a present-day learners need to be introduced to values and ideology» of people whose language is presented in the curriculum [3].

There are cases when students find it hard to tolerate new cultures presented by a foreign language and it takes them much time to get used to it. This educational process is likely to be beneficial and successful if teachers do their best to overcome these difficulties and get their learners respect and study the target foreign language.

Educators are responsible for developing a multicultural community, at least within the academic discipline known in a curriculum as a «Foreign language». Moreover, most non-language university students do realize the necessity to learn a foreign language as it assists to function effectively in quickly changeable reality, to master a foreign language fluently as a means of cross-cultural communication, to demonstrate tolerant attitude toward a foreign culture [4].

Getting non-language students to make up various situational dialogues and many other culture-oriented activities during a lesson is

likely to bring appropriate beneficial results. Students' active participation in numerous foreign language events and festivals can easily encourage them to go on learning at least one more foreign language.

According to the educational curriculum non-language learners are expected to get acquainted with a culture of this language and its people.

There are a lot of information resources, which can effortlessly assist learners not to get trapped by these both language and culture is-

sues. At a foreign language class students learn some confusing traditions and customs, which are sure to result in miscomprehending because of their mental peculiarities and for a few students it is a real challenge to deal with these linguistic and cultural issues. Thus, when learning a new language some students face different problems including language barrier and culture shock. Only proper and competent pedagogical approach is considered to be an only way to make a student a success.

REFERENCES

1. Almeida, José. (2006). The School and Cultural Diversity: Notes on Multicultural Education in Portugal. education policy analysis archives. 14. 10.14507/epaa.v14n15.2006.
2. Zorina A.V. & Vygodchikova N.N. & Gatin R.G. & Nazmutdinova M.A. & Gerasimova O.Y. (2016). Multicultural education of multi-ethnic students at the foreign language class. 11. 10817-10827.
3. Munfangati, Rahmi. (2014). Multicultural Education through Children's Literature.
4. Ruslan, Kravets. (2017). Implementation of interactive teaching methods in future agrarians' multicultural education at foreign language classes. Human studies. Series of Pedagogy 4/36. 135-145. 10.24919/2313-2094.4/36.98583.

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВУЗАХ НЕЯЗЫКОВОГО ПРОФИЛЯ: НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

ЭМИРИЛЬЯСОВА Сусанна Сеитбиляловна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков

Крымский филиал ФГБОУВО «Российский государственный университет правосудия»
г. Симферополь, Россия

Представленная статья посвящена проблеме поликультурного образования в университетской среде на занятиях по иностранному языку, привлекающий все большее внимание отечественных педагогов. В работе анализируется значимость этнокультурного фактора и создание педагогических условий для познания менталитета и культуры стран изучаемого языка. Особое внимание уделено роли преподавателя на занятии, так как именно он является важным звеном при воспитании толерантного отношения к изучаемому языку.

Ключевые слова: поликультурное образование, иностранный язык, образовательный процесс, студенты неязыковых специальностей, поликультурное общество, толерантное отношение.

Материалы
XVII Международной научно-практической конференции
**«АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ»**
(г. Чебоксары, Россия, 10 июня 2022 г.)

УДК 377.6

**ВОЗМОЖНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МОДУЛЯ
«ОСНОВЫ РАСЧЕТА И ПРОЕКТИРОВАНИЕ СВАРНЫХ КОНСТРУКЦИЙ»
ДЛЯ РАЗВИТИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
ОБУЧАЮЩИХСЯ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ**

БАЯНДИНА Ольга Васильевна

старший преподаватель

ФГАОУ «Сибирский федеральный университет»

г. Красноярск, Россия

Реализация компетентностного подхода предполагает равномерное формирование всех групп компетенций, в силу специфики профессиональных модулей технических направлений подготовки, группа универсальных компетенций не получает развития. Автор предлагает для устранения этого противоречия использовать игровую педагогическую технологию с профессиональным контекстом.

Ключевые слова: универсальные компетенции, техническое образование, игровые технологии, дисциплины профессионального цикла, коммуникация.

Образовательный процесс организован на основе ряда нормативно-правовых документов, которые взаимно дополняют друг друга, частично дублируют, но в целом регулируют образовательную деятельность и задают вектор образования. В образовательных стандартах последнего поколения в качестве результатов обучения появились универсальные компетенции как ответ на вызовы современности – глобализация, цифровизация, императив изменений, устойчивое развитие. Можно отметить, что содержательно универсальные компетенции частично соответствуют общим компетенциям, представленным в предыдущих поколениях стандартов, а также практически полностью соответствуют «ключевым компетенциям» для которых применяют термин «soft skills» [1, с. 41].

Цель образовательного процесса может считаться достигнутой в том случае, если выпускник в профессиональной деятельности

использует сформированные компетенции. Подразумевается, что к моменту государственной итоговой аттестации выпускник обладает равномерно развитыми компетенциями всех групп, но фактически это слабо соответствует действительности, так как формирование универсальных компетенций происходит на дисциплинах гуманитарного, естественно-научных дисциплинах, которые по большей части реализуются в начале периода обучения, при этом подразумевается, что сформированные универсальные компетенции сохраняются на постоянном уровне на протяжении всего периода обучения. В силу специфики технического образования (личностные особенности и построение учебного процесса обучающихся не предполагают потребности в продуктивной коммуникации, эффективной работе в команде) и с появлением профессиональных дисциплин на старших курсах: сформированные универсальные компетенции не сохраняются,

и поэтому к моменту государственной итоговой аттестации цель образования достигается не в полной степени.

Вывод основан на том, что компетенция, как деятельностная характеристика, формируется и развивается при деятельности самого обучающегося [2, с. 26]. При анализе учебных планов программ среднего профессионального образования можно отметить, что в рамках МДК.02.01 «Основы расчета и проектирование

сварных конструкций» рабочей программой предусмотрено формирование компетенции «ОК-6 Работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями» [4]. Автором приведен фрагмент учебного плана специальности 22.02.06 «Сварочного производства» КГБПОУ «Красноярский монтажный колледж», иллюстрирующий формирование компетенции ОК-6 (рисунок 1).

ПМ.02	Разработка технологических процессов и проектирование изделий						
МДК.02.01	Основы расчета и проектирование сварных конструкций	ОК 2	ОК 3	ОК 4	ОК 5	ОК 6	О
МДК.02.02	Основы проектирования технологических процессов	ОК 2	ОК 3	ОК 4	ОК 5	ОК 6	О
УП.02.01	Учебная практика						
ПП.02.01	Производственная практика (по профилю специальности)	ОК 1	ОК 2	ОК 3	ОК 4	ОК 5	О
		ПК 1.3	ПК 1.4	ПК 2.1	ПК 2.2	ПК 2.3	П
		ПК 4.2	ПК 4.3	ПК 4.4	ПК 4.5		
ПМ.03	Контроль качества сварочных работ						

Рисунок 1. Фрагмент учебного плана

Таким образом, для достижения целей указанных выше можно предположить, что при выборе определенной педагогической технологии, можно развить универсальные компетенции. Исходя из этого, при проектировании содержания МДК 02.01, необходимо предполагать деятельность, способствующую развитию указанной компетенции. Процессуальные технологии (акцентируют развивающий потенциал обучения и характеризуются надпредметной поисковой учебной деятельностью) реализуются в трех формах [3, с. 38]:

- исследовательская;
- коммуникативно-диалоговая;
- игровая, моделирующая в предметно-содержательном плане.

Для реализации предполагаемых целей, в рамках профессионального модуля ПМ.02 обучающимся было предложено смоделировать реальный производственный процесс в игровой форме, для этого составлены и определены критерии, условия. Важное значение имеет процесс погружения в игровую деятельность, а также согласие участников на проведение активности.

Цель игры и условия:

Задача – разработать комплект документации КМ и КМД, на основе макета и по созданной документации изготовить аналог макета.

Условия:

- макет для работы доступен определенное время;
- материалы необходимые для работы выдаются под заказ;
- работы на объекте выполняются с допущением, что объект является опасным производством;
- преподаватель = заказчик, находящийся в другом регионе;
- учащиеся получают «зарплату» за каждое занятие, по итогам выполненных работ;
- в работе предприятия принимает участие вся группа.

Моделирование процесса происходит в несколько этапов, таких как:

- назначение ролей внутри группы;
- распределение обязанностей;
- организация рабочего места;
- заказ необходимых материалов;
- составление паспорта проекта, графика работ;
- измерение макета;
- работа над документацией, составление ведомости материалов;
- утверждение документации и заказ материалов для строительства;
- создание макета по документации

- эффект от применения технологии
- повышение качества выполнения курсового проекта;
- увеличился % выполнения курсовых проектов по мдк 02.01 в отведенный срок;
- использование созданного макета повышает заинтересованность при изучении новых тем;
- повышаются навыки продуктивной письменной и устной коммуникации;
- повышение познавательной мотивации;
- активизация мыслительной деятельности;

– поддержка мотивации самостоятельной деятельности;

– получена обратная связь от студентов, о том, что это был важный жизненный опыт.

Анализируя процесс апробации игры, автор выделил характерную деятельность, которая содержательно соответствует универсальным компетенциям, помимо рассматриваемой компетенции и представил в виде схемы, показывающей влияние игровой технологии на компоненты образовательного процесса (рисунок 2).

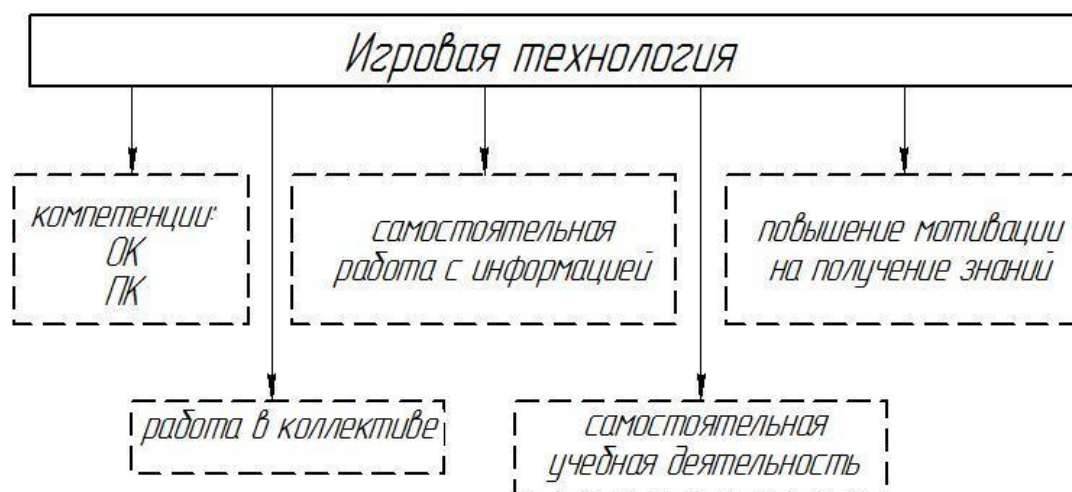


Рисунок 2. Схема влияния игровой технологии на компоненты системы образовательного процесса

Использование игровых технологий на дисциплинах профессионального цикла повышает мотивацию студентов к самостоятельной деятельности через общение, созда-

ет потребность в продуктивной коммуникации, развивает навык поиска информации, что в совокупности способствует формированию и развитию ОК-6.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баяндина О.В. Анализ подходов к пониманию категории «универсальные компетенции» // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-1. – С. 38-41.
2. Гафурова Н.В. Интегральная модель интеллектуально-личностного развития учащихся в системе образования: монография. – М.: МАКС Пресс, 2004. – 220 с.
3. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: [в 2 т.] / Г.К. Селевко; Г.К. Селевко. – Москва: Можайский полиграфкомбинат, 2006. – 816 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по направлению подготовки 22.02.06 «Сварочное производство». – URL: <https://spo-edu.ru/fgos> (дата обращения: 01.11.2021).

POSSIBILITIES OF THE PROFESSIONAL MODULE «BASICS OF CALCULATION AND DESIGN OF WELDED STRUCTURES» FOR THE DEVELOPMENT OF UNIVERSAL COMPETENCES OF STUDENTS IN TECHNICAL DIRECTIONS OF TRAINING

BAYANDINA Olga Vasilievna

Senior Lecturer

Siberian Federal University

Krasnoyarsk, Russia

The implementation of the competency-based approach implies the uniform formation of all groups of competencies, due to the specifics of professional modules in technical areas of training, the group of universal competencies is not being developed. The author proposes to use game pedagogical technology with a professional context to eliminate this contradiction.

Key words: universal competencies, technical education, game technologies, professional cycle disciplines, communication.

ПРОБЛЕМЫ И СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ УСТНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

КУДРЯШОВА Ирина Алексеевна

студент Педагогического института им. В.Г. Белинского

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»

г. Пенза, Россия

Рассматриваются проблемы формирования произносительных навыков у учащихся начальной школы; выявлены трудности в формировании нормативного английского произношения. Предлагаются пути решения данной проблемы, разработаны методы изучения и постановки правильного английского произношения.

Ключевые слова: английский язык, фонетика, английское нормативное произношение, сформированность фонетических навыков, проблемы формирования произносительных навыков, начальная школа.

Фонетическая сторона английского языка — одна из самых сложных проблем, встающих не только перед учащимися школы, но порой и перед самим учителем. Большая часть детей, однажды не усвоившая какое-либо фонетическое правило иностранного языка, не задумывается о его важности и влияния на собственное произношение. Некоторые элементарные правила фонетики, которым учитель обучает в начальной школе, в средней и старшей школе, а порой даже и в высших учебных заведениях не повторяются, так как обучающие ребенка педагоги надеются, что все эти правила он когда-то уже усвоил и они не нуждаются в дополнительном упоминании. Большая часть учителей

исправляет некорректное произношение школьника по принципу: «надо читать так», а почему надо читать так, для детей остается хорошим вопросом. К сожалению, в реалиях ограниченного времени урока и отсутствия свободного времени педагога, обучающемуся приходится надеяться лишь на собственную мотивацию изучения предмета, такую несвойственную как для ребенка, так и для уже взрослого человека.

Причин несформированности фонетических навыков иноязычной речи у учащихся начальной школы может быть несколько; начиная с личных, несвязанных с учебным заведением, проблем и заканчивая неграмотным подходом педагога к школьникам,

вследствие чего теряется мотивация обеих сторон процесса обучения. Однако и в ситуации, в которой и учитель, и ученик идут на контакт друг с другом, стараются и хотят обучить и обучиться, все же что-то может пойти не так. Связано это прежде всего с тем, что маленький ребенок, совсем недавно научившийся читать и писать на собственном языке, вынужден учить еще один, в котором также есть свои правила, временами противоположные его родному языку. Конечно, усвоение информации в юном возрасте происходит быстрее и проще, однако это никак не умаляет проблемы школьников.

Английский язык действительно обладает рядом фонетических особенностей, нехарактерных для русского языка. Произношение слова зачастую не соответствует его написанию, достаточно упомянуть, что звуков в данном языке практически в два раза больше, чем букв. Некоторые слова пишутся одинаково, но произносятся по-разному в зависимости от части речи или контекста. В английском языке, конечно, есть свои правила чтения, однако исключений и заимствованных слов также немало.

Т.А. Чистякова, проверяя различные способы обучения ребенка фонетическому аспекту иноязычной речи, выделила как наиболее удачный имитативный путь усвоения. Ребенок воспринимает слово как единый звукоряд и постепенно усваивает его только в этом сочетании. Подбор слов на один и тот же звук или звуко сочетание обычно не дает желаемого результата чаще всего потому, что однажды прочитанное слово не повторяется в дальнейшем или упоминается слишком редко. Поэтому достаточно приемлемым вариантом считается придерживание тематического подбора лексики, отработка произношения каждого вводимого слова или фразы. Основным приемом работы Т.А. Чистякова называет многократное повторение за учителем хором или по одному стихов, предложений, диалогов и т. п. Также повторение предложений и диалогов помогает детям усваивать правильную интонацию повествовательного, вопросительного и восклицательного предложений [3].

Другим подходом к обучению, получившим широкое признание ученых и педагогов,

является аналитико-имитативный метод. Он опирается на принцип сознательности при усвоении материала на основе его понимания, то есть на занятии, помимо базовой имитации звуков, используются фонетические таблицы, схемы артикуляции, изображаются интонационные конструкции и т. п. Можно сказать, что практика подкрепляется теорией и наоборот. Конечно, ни один педагог не будет вводить понятие «суперсегментная единица» в начальной школе, не станет чертить сложные таблицы с положением языка при произношении того или иного звука. Однако объяснение базовых правил, в том числе и с помощью игрового метода обучения, считается необходимым [1].

Примером применения аналитико-имитативного метода в начальной школе можно считать объяснение правила закрытого и открытого слога. С данным правилом дети сталкиваются во втором и третьем классах. Оно необходимо для понимания одного из правил нормативного чтения: в открытом слоге гласная читается одним способом, а в закрытом слоге та же гласная читается уже другим способом. Прежде чем приступить к изучению правил чтения для каждой буквы в рамках правила открытого или закрытого слога, ребенок должен четко понять разницу между этими типами слогов, т. е. разобраться как их определять. Конечно, можно было бы сказать, что открытый слог оканчивается на гласную, а закрытый слог всегда имеет в своем составе гласную и более конечную согласную, привести пару примеров и продолжить урок. К сожалению, не все дети понимают с первого раза, кому-то просто неинтересно слушать правила, а кто-то, прослушав теорию три или четыре раза, так и не научится её применять. Используя игровой способ обучения, правило следует сформулировать следующим образом: «в слове “cat” сидит наша гласная “a”, ее заперли в тюрьму. Дверка в тюрьму находится с правой стороны, ее охраняет, подпирает согласная “t”. Чтобы освободить гласную, на помощь должна прийти другая гласная, есть после буквы “t” гласная? Нет, поэтому “a” так и будет сидеть в закрытой тюрьме, то есть в закрытом слоге. А в слове “cats” гласная пришла на помощь? Нет? А кто пришел? Со-

гласная, да. То есть мало того, что не пришла спасительница, так еще и второй стражник пришел, останется “а” в своей тюрьме теперь уже точно, как будет называться ее тюрьма? Закрытый слог. А если мы возьмем слово “name”, в котором “а” в тюрьме, пришел ей кто-нибудь на помощь, может, какая-нибудь гласная? Конечно, другая гласная “е” прибежала помочь, освободила гласную “а” и слог стал открытым». Далее может последовать объяснение чтения гласной «а» в закрытом и открытом слоге, уточнение, что есть слог, затем подбор уже выученной и новой тематической лексики, включающей в себя данное правило. Хорошим шагом было бы приведение в пример стишка, диалога, песни с многократным повторением буквы «а» в закрытом и открытом слогах. Таким образом, мы возвращаемся к имитативному пути усвоения, однако на этот раз дети повторяют слова, замечают в них правило, в общем, имитируют более осознанно.

Среди игр, направленных на восприятие фонетических особенностей иностранного языка, различают: игры на формирование правильной артикуляции звуков английского языка; игры на формирование фонематического слуха; игры, способствующие лучшему усвоению транскрипционных знаков. Ю.Я. Пучкова использует отработку произношения при помощи ассоциативно-игровой связи. Например: «[ks] – давайте позовем кошку! ... [ŋ] – ... занойте, как вы ноете, когда не

хотите что-то делать (учитель показывает носовой звук, который мы все издаем в таких ситуациях). А теперь произнесите тот же звук с открытым ртом!» [2, с.14]. Широко используются пословицы для отработки недавно изученных звуков «R [r], как (p), но кончик языка не дрожит; Red – красный; Rabbit [ˈræbit] – кролик; River [ˈrɪvə] – река; Tongue twister (скороговорка) Jerry's jelly berries taste really rare. Желейные ягоды Джерри очень вкусные» [4, с. 6]. Часть игр педагог может придумать самостоятельно.

В процессе дальнейшего обучения английскому языку учитель проводит сопроводительный курс фонетики, занимающий обычно от 5 до 10 минут первой половины каждого урока. Он состоит из фонетических разминок, диалогов, песен; направлен на пополнение знаний учащихся о фонетических особенностях английского языка, закрепление и тренировку произносительных навыков, плавный переход ученика с русского произношения на английское.

Не все проблемы формирования произносительных навыков можно предотвратить, как нельзя разработать идеальный метод изучения и постановки правильного английского произношения. Каждый преподаватель, как и каждый ученик, уникален. Мы можем лишь ознакомиться с различными способами обучения, освоить их на практике и оставить наиболее удачные и подходящие конкретно для нашего обучаемого или обучаемых.

ЛИТЕРАТУРА

1. Астафьева М.Д. Игры для детей, изучающих английский язык. – М.: Изд-во «Мозаика-Синтез», 2006. – 257 с.
2. Пучкова Ю.Я. Игры на уроках английского языка: методическое пособие учителя. – Москва: Изд-во «Астрель», 2005. – 79 с.
3. Чистякова Т.А., Чернушенко Е.М., Солина Г.И. Обучение иностранным языкам в детских садах: пособие для учителей. – М.: Изд-во «Просвещение», 1964. – 295 с.
4. Шультьева А.Е., Гультьев В.Ю. Английский язык: Правила чтения. – URL: <https://eng-spase.ru/Английский%20язык.%20Правила%20чтения.pdf>.

THE ISSUES AND WAYS OF DEVELOPING PHONETIC SKILLS OF FOREIGN LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOL

KUDRYASHOVA Irina Alekseevna

the student of V.G. Belinsky Institute of Teacher Education
Penza State University
Penza, Russia

The article considers the problems of developing phonetic skills in primary school pupils; identifies the difficulties in forming received pronunciation of the English language. It suggests ways of overcoming this problem, the methods of study and teaching the proper English pronunciation were developed.

Key words: English language, phonetics, received pronunciation, developing of phonetic skills, the issues of developing speech skills, elementary school.

ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ОВЛАДЕНИИ РЕЧЬЮ

ПУЧКОВА Ксения Николаевна

студент 2 курса магистратуры факультета инклюзивного и коррекционного образования
профиль «Логопедия»

ЩЕРБАК Светлана Геннадьевна

кандидат педагогических наук
доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»
г. Челябинск, Россия

В статье рассмотрены предпосылки формирования слоговой стороны слова и их значимость в овладении речью детей раннего возраста, а также представлен анализ результатов диагностического исследования детей изучаемой категории.

Ключевые слова: слоговая структура слова, предпосылки формирования, дети раннего возраста, отклонения в овладении речью.

Речевое развитие в раннем возрасте предполагает усвоение лексико-грамматических форм, что невозможно без достаточного развития слоговой структуры слова. Развитие слоговой структуры слова в раннем возрасте является одним из направлений в речевом развитии и является одной из предпосылок для овладения грамотной речью и дальнейшего успешного обучения ребенка в школе. Хорошая, красивая, грамотно поставленная речь – важнейшее условие всестороннего, полноценного развития детей, позволяющая беспрепятственно адаптироваться в социуме. (Е.Н. Винарская, А.Н. Гвоздев, Е.И. Исенина и др.).

Не все дети усваивают нормативно слоговую структуру слова в раннем возрасте. Вы-

деляется группа детей с отклонениями в речевом развитии. Отклонения в овладении речью у детей раннего возраста – это недоразвитие невербальных, вербальных, интонационно-ритмических средств общения в пределах психоречевой системы, обусловленное неадекватностью социальных условий и, в следствие, незрелостью психофизиологических предпосылок речи. Отклонения в овладении речью затрудняют общение с окружающими, часто препятствуют правильному формированию познавательных процессов, отрицательно воздействуют на эмоционально-волевую сферу ребенка [6].

Предпосылки становления слоговой структуры слова – это базисные приобретения ран-

него возраста, неречевые процессы, необходимые для усвоения детьми слоговой структуры слова. Успешность усвоения детьми раннего возраста слоговой структуры слова детерминирована рядом предпосылок, а именно, определенным уровнем сформированности оптико-пространственной ориентации, возможностей динамической и ритмической организации движений и действий, способности к серийно-последовательной обработке информации.

Рассмотрим каждую из выделенных предпосылок становления слоговой структуры слова у детей раннего возраста более подробно.

Первая предпосылка становления слоговой структуры слова – оптико-пространственная ориентация. Под оптико-пространственной ориентацией понимается такой анализ пространственных отношений внешней среды, который служит основой планирования и регулирования пространственного поведения. Зрительно-пространственная ориентировка, основанная на взаимодействии различных анализаторов (зрительного, двигательного, осязательного, кинестетического и др.), является для человека одним из основных видов ориентировочной деятельности и включается составной частью в решение практически любых задач. Сложнейший механизм оптико-пространственной ориентировки человека заключается в совместной работе двух сигнальных систем [5].

Оптико-пространственная ориентация носит абстрактный и относительный характер. В неё входит восприятие размеров и формы предметов, способность различать их расположение в пространстве и понимание различных пространственных отношений. Рассмотрение пространственного фактора в качестве одной из предпосылок становления слоговой структуры слова обосновано исследованиями в области психолингвистики, философии, психологии, нейропсихологии и др.

Вторая предпосылка становления слоговой структуры слова у детей раннего возраста – возможности темпо-ритмической организации серийных движений и действий, способность к серийно-последовательной обработке информации. В игровой ситуации при виде игрушек тянется к ним и действует с ними: катит мячик, нанизывает кольца на стержень; интересуется

происходящим вокруг: рассматривает яркие предметы окружающей обстановки.

Темп – это степень скорости. Ритм – равномерное чередование каких-либо элементов. В целом, заданные темп и ритм являются основой для любого движения и действия. Ритм определяет собой темп, но изменения темпа влекут за собой изменения в характере ритма. Поэтому оба явления практически существуют одновременно, составляя вместе единое понятие темпо-ритма [3].

Любая высшая психическая функция представляет собой сложную сознательную форму психической деятельности и обладает динамическими характеристиками. Нейропсихологические исследования свидетельствуют о том, что не существует единой мозговой организации серийных движений, а есть динамические функциональные системы, меняющиеся в зависимости от сложности и контекста серийного движения.

Нейропсихологические исследования А.Р. Лурии, Л.С. Цветковой и других показывают, что основой становления функциональной системы речи у детей является адекватный уровень развития темпо-ритмических функций, проявляющихся в дошкольном возрасте, прежде всего, в состоянии темпо-ритмической организации движений [4].

С целью изучения особенностей предпосылок формирования слоговой структуры слова у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью нами было проведено диагностическое обследование на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 378 г. Челябинска», в котором принимали участие 8 детей в возрасте 2-3 лет с отклонениями в овладении речью по следующим направлениям:

- состояние оптико-пространственной ориентации (Е.Ф. Архипова);
- возможности динамической и ритмической организации движений и действий (Г.А. Волкова).

По результатам исследования первого направления мы выяснили, что у детей отмечается недостаточный уровень сформированности оптико-пространственной ориентации (рисунок 1).

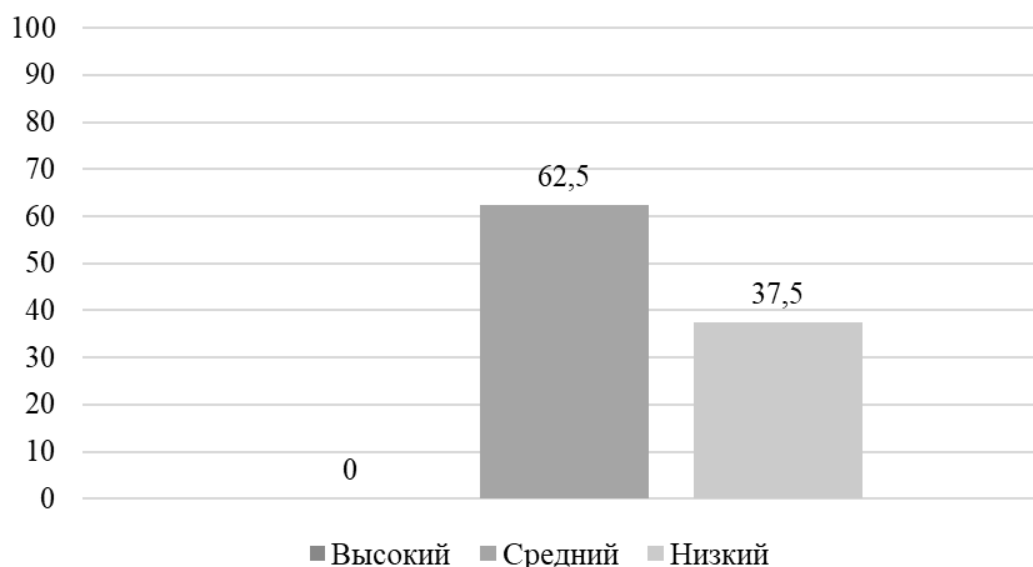


Рисунок 1. Уровни сформированности оптико-пространственной ориентации

Анализируя результаты обследования зрительного восприятия у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью, необходимо сказать, что у детей недостаточно сформирована функция рассматривания и узнавания предметов, игрушек на предметных и сюжетных картинках, отмечаются сложности в соотношении и различении предметов по цвету, форме, величине, в той или иной степени.

Исследуя особенности восприятия пространственных отношений у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью,

мы выяснили, что у детей имеются нарушения ориентировки в сторонах собственного тела (левая – права стороны), возникают трудности при складывании разрезной картинки из двух фрагментов и собиранием пирамидку (конструктивный праксис).

По результатам исследования второго направления мы выяснили, что у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью отмечается низкий уровень сформированности динамической и ритмической организации движений и действий.

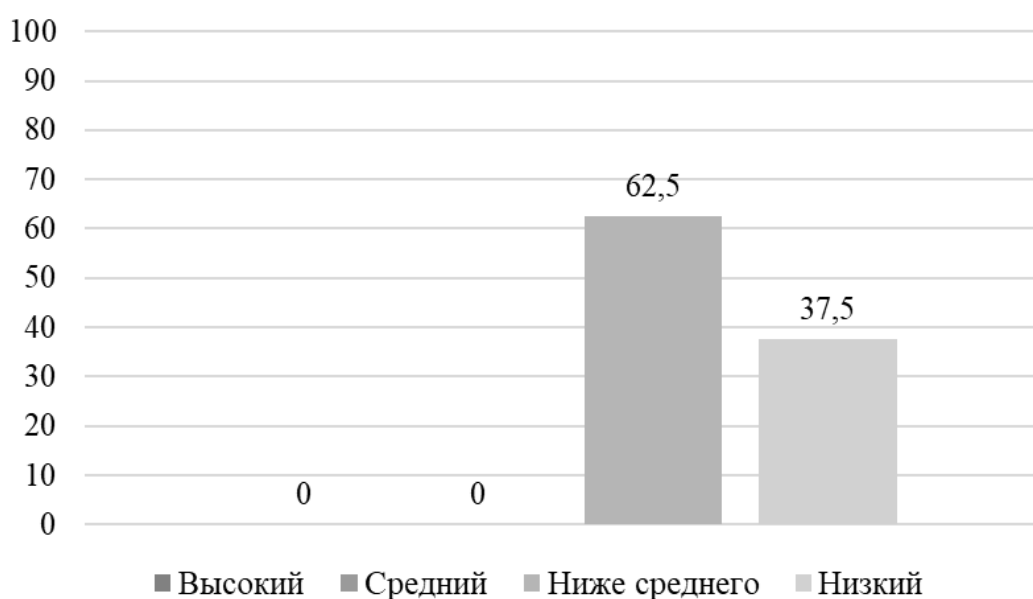


Рисунок 2. Уровни сформированности динамической и ритмической организации движений и действий

У детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью ритмические движения не скоординированы, отмечается слаженность и динамичность выполнения движений низкого уровня, нарушена последовательность и метричность, внешняя организация движений не четкая, дети неуклюжие, не соблюдается ритмический рисунок, также они не могут продолжительное время удерживать одну позу, не могут без помощи взрослого повторить задан-

ный ритм. Таким образом, мы можем сделать вывод, что у детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью нарушена оптико-пространственная ориентация, динамическая организация движений и действий. Это указывает на нарушение организации серийных движений и действий, серийно-последовательной обработки информации, что в свою очередь является базовыми предпосылками усвоения слоговой структуры слова.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Белякова Л.И.* Онтогенез речевых и двигательных ритмов у детей до 3-х лет [Текст] / Л.И. Белякова, Ю.О. Филатова, А.В. Харенкова // Вопросы психолингвистики. – 2013. – № 2(18). – С. 100-113.
2. *Винарская Е.Н.* Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка [Текст]. – М.: Просвещение, 2007. – 165 с.
3. *Исенина Е.И.* Родителям о психическом развитии и поведении глухих детей первых лет жизни [Текст]. – М.: ОАО ИГ Прогресс, 1999. – 80 с.
4. *Лурия А.Р.* Основы нейропсихологии [Текст]: для фак. психологии гос. ун-тов / Александр Лурия. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973. – 374 с.
5. *Сафонкина Н.Ю.* Формирование предпосылок становления слоговой структуры слова у дошкольников пятого года жизни с нарушениями речевого развития [Текст]: автореферат дис. ... к.п.н.: 13.00.03. – М.: Моск. пед. гос. ун-т., 2003. – 16 с.
6. *Шереметьева Е.В.* Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста [Текст]: автореферат дис. ... к.п.н.: 13.00.03. – М., 2007. – 25 с.

PREREQUISITES FOR THE FORMATION OF THE SYLLABIC STRUCTURE OF THE WORD IN YOUNG CHILDREN WITH DEVIATIONS IN THE MASTERY OF SPEECH

PUCHKOVA Ksenia Nikolaevna

2nd year student of the Master's degree in inclusive and correctional education
profile «Speech Therapy»

SHCHERBAK Svetlana Gennadievna

Ph.D., Associate Professor of the Department of the Department of Special Pedagogy,
Psychology and Subject Methods
South Ural State Humanitarian Pedagogical University
Chelyabinsk, Russia

The article considers the prerequisites for the formation of the syllabic side of the word and their significance in mastering the speech of young children, and also presents an analysis of the results of a diagnostic study of children of the studied category.

Key words: syllabic structure of the word, prerequisites for formation, young children, deviations in language acquisition.

ПРИМЕНЕНИЕ КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИИ КАК СОВРЕМЕННОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ

РОЖЕНЦОВА Елена Ивановна

преподаватель

ГБПОУ «Лабинский медицинский колледж»

г. Лабинск, Россия

Актуальность работы обусловлена активным поиском и разработкой современной системой образования новых, адекватных современной, социальной и культурной ситуации методов, технологий и форм обучения, развития и воспитания. Деятельностный подход в образовании требует, чтобы все этапы образования были направлены на приобретение обучающимися опыта владения и использования полученных знаний, опыта самостоятельного ответственного выбора – опыта деятельности. Популярность среди педагогов приобретают образовательные квесты.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, образовательные технологии, образовательный квест, активное познание, интегрированная технология.

Современное образование находится в поиске новых видов, форм, методов организации учебной деятельности, которые бы помогали развитию способностей обучающихся, мотивировали их интерес к обучению. Для организации образовательного процесса применяются как традиционные, так и новые технологии. К инновации в организации учебно-воспитательного процесса сегодня можно смело отнести квест-технологию. Именно для неё характерно направление на решение конкретных образовательных задач, постановка нестандартных поисково-исследовательских задач и использование разнообразных ресурсов. В работе Н.В. Николаевой «Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся» говорится о том, что глобальная информатизация общества будет одной из доминирующих тенденций цивилизации XXI в. Перед системой образования встает проблема подготовки подрастающего поколения к самостоятельному принятию решений и ответственному действию, к жизни и профессиональной деятельности в высокоразвитой информационной среде, эффективному использованию ее возможностей и защиты от негативных воздействий [1]. Поскольку главным условием реализации ФГОС является системно-деятельностный подход в образовании, педагоги должны использовать современные образовательные технологии деятельностного типа. К ним относится проектно-исследовательская деятельность и образовательные

квесты. Преимуществом квест-проектов является использование активных методов обучения. Использование квестов способствует воспитанию и развитию качеств личности, отвечающих требованию информационного общества, раскрытию способностей и поддержке одарённости детей.

Образовательный квест – педагогическая технология, включающая в себя набор проблемных заданий с элементами ролевой игры, для выполнения которых требуются какие-либо ресурсы, и в первую очередь ресурсы Интернета.

Квест-технология рассматривается, как одна из форм формирования личностных, метапредметных и предметных УУД. В квестах присутствует элемент соревновательности, а также эффект неожиданности (неожиданная встреча, таинственность, атмосфера, декорации). Они способствуют развитию аналитических способностей, развивают фантазию и творчество. Использование квестов позволяет уйти от традиционных форм обучения детей и значительно расширить рамки образовательного пространства. Итак, образовательный квест-интегрированная технология, объединяющая идеи проектного метода, проблемного и игрового обучения. Квесты делятся на две группы по месту проведения: «живые» квесты в реальности и веб-квесты – с использованием ресурсов Интернет.

По типам игры-квесты могут быть разнообразными: квесты-бродилки, квесты-проекты, квесты-головоломки и т. д.

Структура квест-технологии:

- постановка задачи (введение) и распределение ролей;
- список заданий (этапы прохождения, список вопросов и т. д.);
- порядок выполнения поставленной задачи (штрафы, бонусы);
- конечная цель (приз).

При участии детей в квестах реализуются следующие цели:

- образовательная – вовлечение каждого учащегося в активный познавательный процесс. Организация индивидуальной и групповой деятельности школьников, выявление умений и способностей работать самостоятельно по теме;
- развивающая – развитие интереса к предмету, творческих способностей воображения учащихся; формирование навыков исследовательской деятельности, публичных выступлений, умений самостоятельной работы с литературой и Интернет-ресурсами; расширение кругозора, эрудиции;
- воспитательная – воспитание толерантности, личной ответственности за выполнение выбранной работы.

Педагоги образовательных учреждений все чаще обращают внимание на квест как инновационную педагогическую технологию и модель обучения.

В образовательном процессе квест – это специально организованный вид исследовательской деятельности, где обучающиеся осуществляют поиск информации по указанным адресам (в реальности), включающий и поиск этих адресов или иных объектов, людей, заданий и пр.

В отличие от учебной проблемы в образовательном квесте есть элементы сюжета, ролевой игры, связанные с поиском и обнаружением мест, объектов, людей, информации, и для решения образовательных задач используются ресурсы какой-либо территории или информационные ресурсы.

«Живой» квест не только позволяет каждому участнику проявить свои знания, способности, но и способствует развитию коммуникационных взаимодействий между игроками, что стимулирует общение и служит хорошим способом сплотить играющих. В таких квестах обычно присутствует элемент соревнователь-

ности, а также эффект неожиданности (неожиданная встреча, таинственность, атмосфера, декорации). Они способствуют развитию аналитических способностей, развивают фантазию и творчество. Использование квестов позволяет уйти от традиционных форм обучения детей и значительно расширить рамки образовательного пространства.

Задачи могут быть самые разные по своему содержанию и наполнению: активные, креативные, интеллектуальные и т. п. Особенно значимо, что квесты могут проходить как в закрытом пространстве (класс, помещение школы), так и на улице, на природе (территория, город, парк и т. д.), охватывая все окружающее пространство. Среди них особенно интересен геокэшинг – квест на открытой местности с поиском клада, тайника и с элементами ориентирования на местности.

Структура образовательного квеста может быть следующей: введение (в котором прописывается сюжет, роли); задания (этапы, вопросы, ролевые задания); порядок выполнения (бонусы, штрафы); оценка (итоги, призы).

Педагогу, разрабатывающему квест, необходимо определить цели и задачи квеста; целевую аудиторию и количество участников; сюжет и форму квеста, написать сценарий; определить необходимое пространство и ресурсы; количество помощников, организаторов; назначить дату и заинтриговать участников.

Основными критериями качества квеста выступают его безопасность для участников, оригинальность, логичность, целостность, подчинённость определённому сюжету, а не только теме, создание атмосферы игрового пространства [11].

Центральные задачи медиаобразования – подготовить к восприятию разнообразной информации и научить человека постигать её, понимать последствия её воздействия на психику, овладевать новыми способами общения» [5].

Основоположник современной теории британского медиаобразования Л. Мастерман) обосновал семь причин приоритетности и актуальности медиаобразования в современном мире:

- высокий уровень потребления медиа и насыщенности современных обществ средствами массовой информации;

- идеологическая важность медиа, и их влияния, как отрасли промышленности, на сознание аудитории;
- быстрый рост количества медийной информации, усиление механизмов управления ею и ее распространения;
- интенсивность проникновения медиа в основные демократические процессы;
- повышение значимости визуальной коммуникации и информации во всех областях;
- необходимость обучения школьников/студентов с ориентацией на соответствие будущим требованиям;
- нарастающие национальные и международные процессы приватизации информации [3].

Время требует от современных учащихся умение быстро находить полезную информацию, анализировать её и использовать в своей деятельности, повышая эффективность интеллектуального или физического труда, стремиться к самостоятельному принятию решений, обладать творческим отношением к учебной или профессиональной деятельности. Именно поэтому сегодня такую популярность получили интерактивные методы в образовании. По сравнению с традиционными формами ведения занятий, в интерактивном обучении меняется взаимодействие преподавателя и обучаемого: активность педагога уступает место активности обучаемых, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы. Учащийся становится

полноправным участником образовательного процесса, его опыт служит основным источником учебного познания. Педагог не даёт готовых знаний, а побуждает участников к самостоятельности и выполняет функцию помощника в работе.

К сожалению, обучающиеся часто используют интернет-ресурсы лишь для получения готовой информации. Такая деятельность, естественно, не становится реальной базой для развития медиакомпетентности личности. Пассивное восприятие любой информации может привести, к потребительскому отношению к медиа, плагиату текстов, работ, идей, в конечном итоге – к стереотипному мышлению и искаженному мировоззрению. В противоположность такого рода подходам, «медиаобразование определяется как обучение, которое стремится развивать медиакомпетентность, понимаемую как критическое и вдумчивое отношение к медиа с целью воспитания ответственных граждан, способных высказать собственные суждения на основе полученной информации. Это дает им возможность использовать необходимую информацию, анализировать ее, идентифицировать экономические, политические, социальные и/или культурные интересы, которые с ней связаны. Медиаобразование позволяет людям осуществлять их право на свободу самовыражения и информацию, что не только способствует личному развитию, но также увеличивает социальное участие и интерактивность [3].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Каравка А.А.* Урок-квест как педагогическая информационная технология и дидактическая игра, направленная на овладение определёнными компетенциями // Мир науки. – № 3. – 2015. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/45PDMN315.pdf>.
2. *Николаева Н.В.* Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся // Вопросы Интернет-образования. – 2002. – № 7. – URL: <http://vio.fio.ru/vioj07>.
3. *Новикова А.А., Федоров А.В.* Медиаобразовательные квесты // Инновации в образовании. – 2008. – № 10. – С. 71-93.
4. URL: <https://peskiadmin.ru/chto-takoe-kvest-tehnologii-o-tehnologii-kvestov.html>.
5. URL: <http://www.mec.tgl.ru>.
6. URL: <https://refdb.ru/look/2287151-p2.html>.
7. URL: <https://infourok.ru/aktualnost-igrovoy-obrazovatelnoy-tehnologii-1122500.html>.
8. URL: https://habr.com/ru/company/surprise_me/blog/315552/.
9. URL: <https://multiurok.ru › files › obrazovatelnyi-kvest-sovre>.

10. URL: http://t758640.dop.obrazovanie33.ru/upload/site_files/40/%D0%9E%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%8B%D0%B9%20%20%D0%BA%D0%B2%D0%B5%D1%81%D1%82.pdf.
11. URL: <https://znanio.ru/pub/181>.

APPLICATION OF QUEST TECHNOLOGY AS A MODERN TRAINING MODEL

ROZHENTSOVA Elena Ivanovna

Lecturer

Labinsky Medical College

Labinsk, Russia

The relevance of the work is due to the active search and development by the modern system of education of new, adequate modern, social and cultural situations of methods, technologies and forms of training, development and education. The activity approach in education requires that all stages of education be aimed at acquiring students in the experience of owning and using gained knowledge, experience of independent responsible choice – experience in activity. Educational quests gain popularity among teachers.

Key words: a system and active approach, educational technologies, educational quest, active cognition, integrated technology.

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕФЕКТОЛОГА И ЛОГОПЕДА РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА ПО УСТРАНЕНИЮ НЕДОСТАТКОВ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

СЫЧЕВА Инна Валерьевна

учитель-дефектолог

ДУБИНИНА Юлия Геннадьевна

учитель-логопед

ГАУ Астраханской области «Научно-практический центр реабилитации детей

«Коррекция и развитие»

г. Астрахань, Россия

В статье затронута проблема взаимодействия специалистов узкого профиля (а именно учителя-дефектолога и учителя-логопеда), работающих с воспитанниками с ограниченными возможностями здоровья по коррекции нарушений их развития в условиях реабилитационного центра. Осуществлена попытка раскрытия коррекционно-развивающего потенциала совместной деятельности на примере конкретного учреждения, представлены ее компоненты. Описаны некоторые особенности командной работы специалистов.

Ключевые слова: совместная деятельность, коррекционно-развивающий потенциал, взаимодействие узких специалистов, компоненты взаимодействия в условиях реабилитационного центра.

Для современной системы специального образования, включающую в себя процесс осуществления комплексной коррекции и реабилитации воспитанников с особенно-

стями в развитии, характерно стремление не просто защитить их, корректируя имеющиеся недостатки, но и обеспечить таким детям относительно безболезненную адаптацию в со-

циуме, утверждение в жизни. Особенности развития детей с ограниченными возможностями здоровья обуславливают специфику работы с ними и заставляют специалистов искать такие пути взаимодействия, как с ними, так и между собой, с родителями, которые существенно облегчают этот процесс и делают его максимально результативным. Понимание данных процессов делает тематику актуальной и для нашего учреждения («Научно-практический центр реабилитации детей «Коррекция и развитие»), в основе работы которого лежит именно совместная деятельность работников различного профиля.

Категория «совместная деятельность» понимается нами, как взаимодействие и общение специалистов в профессиональном ключе, направленное, прежде всего, на обмен информацией, а также на организацию совместных действий, позволяющих реализовать обще заданную деятельность и добиться единого результата (по К.А. Альбухановой-Славской) [1, с. 13]. Организуя подобного рода взаимодействие командой единомышленников, нами ставятся согласованные между собой цели и задачи, намечаются пути их реализации, призванные обеспечить особому ребенку помощь в преодолении имеющихся проблем в развитии.

Мы исходим из того, насколько важен развивающий потенциал совместной деятельности и что она даёт для раскрытия резервных возможностей наших детей, имеющих как единичные, так и комплексные нарушения интеллектуального, речевого и сенсомоторного развития, а также поведенческие и эмоциональные расстройства.

Для понимания сущности коррекционно-развивающего потенциала совместной деятельности специалистов, осуществляющих работу с воспитанниками с ограниченными возможностями здоровья, в научно-теоретической литературе (В.С. Агеева, И.В. Литвиненко, С.М. Лосева, М.А. Поваляева, Ю.А. Фесенко, Л.М. Шипицына и др.) предлагается опираться на совокупность следующих компонентов:

- степень открытости к взаимодействию со всеми участниками коррекционно-развивающего процесса (детьми, родителями, различными узкими специалистами);

- степень индивидуальной включенности в коррекционно-развивающую работу (наличие мотивации к осуществлению комплексной деятельности с другими специалистами по коррекции и реабилитации конкретного ребенка, раскрытия его резервных возможностей; понимание важности и специфичности этой работы; следование специально разработанному совместному плану работы; нацеленность на общий результат);

- степень осведомленности по вопросам особенностей развития ребенка с имеющимися нарушениями, их видение и учет в коррекционно-реабилитационной практике, умение диагностировать с позиций своей профессиональной направленности, информационный обмен данными с коллегами, работающими в команде);

- степень универсальности выбранных технологий, методов и способов воздействия на ребенка с ОВЗ при коррекции нарушений развития с точки зрения их применения в командной работе специалистов, принципов взаимодополнения и взаимопроникновения, модальности (т. е. координированного воздействия на различные анализаторные системы) [2; 9; 10; 11 и др.].

Учет выше названных компонентов в собственной практике, позволяет нам добиться производительности в деле взаимодействия специалистов нашего учреждения при работе с воспитанниками с ограниченными возможностями здоровья.

Отталкиваясь от теоретического видения проблемы, далее в тексте статьи нами представлены некоторые практические наработки по взаимодействию педагога-дефектолога и логопеда при работе с воспитанниками с ОВЗ разных нозологических групп. Нами наработан достаточно солидный опыт по рассматриваемой проблеме, однако с аналитических и методических позиций нам интересен и опыт коллег, имеющийся на современном этапе (М.В. Верещагина, О.Ю. Емельянова, С.И. Кукушкина, Е.В. Мазанова, О.Э. Майер, А.В. Макухина и др.) [3; 4; 5; 6; 7; 8 и др.].

Следует отметить, что само взаимодействие осуществляется в таких формах, как: беседы и консультации по вопросам создания индивидуальных образовательных маршрутов воспитан-

ников, согласованности используемых методов, приемов, способов и технологий работы; совместные и открытые занятия, семинары-практикумы, проектная деятельность и пр. Каждый специалист в равной мере участвует в преодолении проблем ребенка. Так, логопед подбирает речевой материал, содействует укреплению общей, мелкой, артикуляционной моторики; дефектолог решает задачи по развитию познавательной сферы, обогащению коммуникативного опыта, что в целом направлено на коррекцию недостатков развития.

Следует обозначить, что само взаимодействие происходит в различно направленных деятельности, поскольку все они затрагивают работу и того, и другого специалиста, но с учетом профессиональной специфики: диагностическая, коррекционно-развивающая, консультативная, просветительско-профилактическая, организационно-методическая.

Диагностический блок для педагога-дефектолога включает в себя обследование, систематическое и этапное наблюдение за динамикой и коррекцией психического развития воспитанника; определение возможности использования коррекционных методов и приемов обучения, соответствующих реальному уровню его способностей и достижений. В свою очередь работа логопеда на данном этапе построена на не только осуществлении дифференциальной диагностики речевых нарушений, определении структуры речевого дефекта (если таковой имеется, а, как правило, у наших воспитанников он имеет место быть), но и установление речевой симптоматики нарушений в структуре психических или другого рода расстройств.

Целью коррекционно-развивающей совместной деятельности является устранение или смягчение, как речевых, так и психофизических нарушений и обеспечение каждому ребенку оптимальное вливание в социальную жизнь, с непременным развитием коммуникативной функции речи.

Исходя из основной цели, нами выделен ряд задач, первая из которых, изучение соматического, неврологического, психического и речевого статусов ребенка, особенностей его развития, выявление речевых дефектов и сопутствующих им нарушений. Вторая задача исходит из данных результа-

тов первичной диагностики и нацелена на прогнозирование возможного дальнейшего хода развития каждого конкретного взятого ребенка в форме конкретных задач по каждому направлению (индивидуальный маршрут). Третья задача состоит в осуществлении коррекционно-развивающей помощи в рамках традиционных и нетрадиционных форм обучения, с учетом возраста и выявленных особенностей развития. Четвертой задачей является активное и соразмерное привлечение родителей к работе специалистов, создание атмосферы заинтересованности, постоянного участия и поддержки детей.

В совместной работе нами учитываются такие моменты, как:

1. Работа с воспитанником с ОВЗ на основе индивидуальных продвижений, совместная корректировка индивидуальных данных раз в неделю по результатам работы каждого из специалистов.

2. Формирование подражательной способности ребенка, направленной на восприятие, понимание, слышание, видение, реагирование на звуки, слова, действия, движения педагогов, улавливание их смысла.

3. Организация обстановки занятий, начиная с месторасположения специалиста или специалистов (в зависимости от преследуемых целей) в помещении; расположении оборудования и методических материалов, к которым у него имеется специфический интерес, в поле зрения ребенка и исключения лишнего из них.

4. Организация логопедических и дефектологических занятий в игровом ключе, комбинирование в них разных игровых форм, в том числе интерактивных, направленных на удержание интереса к занятию, самой его цели, внимания ребенка на важных моментах. Каждое занятие строится по одной теме или сюжету с обыгрыванием бытовых действий или сценок из жизни, что формирует базу для социализации. Ведется работа над подвижностью артикуляционного аппарата, развитием фонематического слуха, звуковой культурой и лексико-грамматическим строем речи, развитием графомоторных навыков и высших психических функций. Комплексное занятие, например, может включать в себя: коммуникативные и пальчиковые игры; дыхательные упражнения; упражнения на раз-

витие слухового внимания и зрительного сосредоточения; а также активизацию голосовой и речевой активности.

5. Использование моделирования ситуаций, способствующих раскрытию тематики или деятельности, решению проблемы, а также необходимости оречевлять свои действия.

6. Своевременная работа по переключению игровой деятельности, смена игровых атрибутов, с целью исключения утомления и отвлечения воспитанника, поддержания эмоционального фона занятий, его результативности.

7. Медленный и пролонгированный темп занятий, характерный для детей с ОВЗ для усвоения и выработки определенных навыков.

8. Обеспечение постоянной потребности в приобретении новых навыков за счет привлечения родителей.

Результаты взаимодействия представлены документально, отражены в: проектировочно-аналитических папках каждого специалиста, индивидуальных образовательных маршрутах детей, временных графиках работы с конкретно взятым ребенком или группой воспитанников, тетрадях и папках индивидуальных и подгрупповых занятий; тетрадях взаимодействия с воспитателями и родителями; методических сборниках, изданных по результатам работы и пр.

Таким образом, каждое направление деятельности дефектолога и логопеда включается в единый коррекционно-развивающий процесс, служит решению вопросов социальной реабилитации и адаптации детей с ОВЗ в общество, обретая свою специфику, конкретное содержательное наполнение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Совместная деятельность: методология, теория, практика. – М.: Педагогика, 2018. – 232 с.
2. Агеева В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. – М.: Владос, 2017. – 240 с.
3. Вережагина М.В. Взаимодействие в работе учителя-логопеда и учителя-дефектолога в группе для детей с ОВЗ (из опыта работы). – URL:<https://urok.1sept.ru/articles/667867>.
4. Емельянова О.Ю. Особенности логопедической работы с детьми раннего возраста с ЗПР в условиях реабилитационного центра // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). – Уфа: Лето, 2013. – С. 141-147.
5. Кукушкина С.И. Взаимодействие специалистов реабилитационного центра в коррекционно-развивающей работе с детьми со сложной структурой дефекта. – URL:<https://www.maam.ru/>.
6. Мазанова Е.В. Реализация принципа взаимосвязи в работе учителя логопеда и педагога – дефектолога в системе комплексного психолого – педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья // Логопед в детском саду. – 2019. – №8 (43). – С. 69-76.
7. Майер О.Э. Специфика деятельности специалистов сопровождения образовательной организации (учителя – дефектолога, учителя – логопеда, педагога – психолога) при включении ребенка с ОВЗ. – URL:<https://infourok.ru/2816484.html>.
8. Макухина А.В. Особенности работы учителя-дефектолога и учителя-логопеда с детьми, имеющими множественные нарушения в развитии, в условиях Центра Социальной Реабилитации Инвалидов. – URL:<https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2014/10/07/>
9. Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов. Коллективная монография / под общ. ред. М.А. Поваляевой. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2019. – 352 с.
10. Фесенко Ю.А., Литвиненко И.В., Лосева С.М. Роль дефектолога, специального психолога, логопеда и воспитателя в лечебно-реабилитационном процессе // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2021. – № 4. – С. 283-294.
11. Шипицына Л.М., Иванов Е.С., Данилова Л.А., Смирнова И.А. Реабилитация детей с проблемами в интеллектуальном и физическом развитии. – СПб.: Образование, 2015. – 120 с.

CORRECTION AND DEVELOPMENT POTENTIAL OF JOINT ACTIVITIES OF A DEFECTOLOGIST AND A SPEECH THERAPIST OF A REHABILITATION CENTER TO ELIMINATE DEFECTIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH DISABILITIES OF HEALTH

SYCHEVA Inna Valerievna

defectologist teacher

DUBININA Yulia Gennadievna

teacher speech therapist

State Budgetary Institution of the Astrakhan Region «Scientific and Practical Center
for the Rehabilitation of Children» Correction and Development»
Astrakhan, Russia

The article touches upon the problem of interaction between specialists of a narrow profile (namely, a defectologist teacher and a speech therapist teacher) working with pupils with disabilities to correct their developmental disorders in a rehabilitation center. An attempt was made to reveal the correctional and developmental potential of joint activities on the example of a particular institution, its components are presented. Some features of the team work of specialists are described.

Key words: joint activity, correctional and developmental potential, interaction of narrow specialists, components of interaction in a rehabilitation center.

MUSIC IS AN EFFECTIVE TOOL FOR LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

KASSENOVA Aizhan Zhumashevna

Master of Humanities

Lecturer at the Department of Methodology and Theory of Foreign language Training

KUMPEISOVA Vassilya Sakenovna

Master of Pedagogical Sciences

Lecturer at the Department of Methodology and Theory of Foreign Language Training

BELOZEROVA Darya Sergeevna

Master of Pedagogical Sciences

Lecturer at the Department of Methodology and Theory of Foreign language Training

BEKBULATOVA Azira Ersynovna

student of the second course at the Department of Methodology and Theory
of Foreign Language Training

Karaganda University named after academician E.A. Buketov
Karaganda, Kazakhstan

In the following article, the author presents music as a useful tool for enhancing the effect of mechanical memory operations; in memory tasks that involve musical components, as it is unconsciously memorized through learning content, which makes learning more enjoyable. The author features music's benefits on foreign language learner cognition, affect, motivation, spiritual education and identity as well as the challenges involved. Additionally, the author presents Learning as a sense of developing language through listening and creates a neural representation of the target language's phonetic system in the brain.

Key words: music, language acquisition, phonology, emotion, the effect of mechanical memory operations, rhythms, lyrics, language processing, perception and memorization.

Music and language are two different fields, but they have a lot in common. People use them to convey information and sensations, and in both cases, it is necessary to use the human pronunciation system and the auditory system. Therefore, many scientists from different disciplines are trying to explore the relationship between music and language and are exploring whether the study of these two different areas can influence each other. So, is it possible to use the methods and principles of music in learning a foreign language? In the history of human civilization, music has always been one of the main subjects and the main ways of teaching and upbringing. Plato believes that music plays an important role in spiritual education. Music from Ancient Greece to the middle Ages is a major part of liberal arts education for free male education. Since the legacy of the use of music in education, music has evolved into one of the important phenomena of language education since the 1930s. Researchers have found that music has beneficial effects on oral language acquisition, grammar learning, writing, and cultural cognition. Today, the development of electronic technologies and the popularization of mobile multimedia have created unprecedented convenient technical conditions for the use of music in language education. Within the human brain, there is a very close connection between the musical tone-processing center and language processing. When one side increases, it encourages the strengthening of the other side. In other words, in the process of learning music, our reading of music, perception and memorization of tones activate the center of our language control. In the early years, research showed that children who study music are much better at reading than other children are, and their characters gradually become cheerful and willing to communicate with others.

Modern science mainly reveals the relationship between music and language through research in brain imaging, genetics, and animal behavior comparisons.

The following is an overview of the practical value of learning:

1) music and language are unique to humans and universal to all human races; both are complex, high-level communication systems built from phonological components;

2) both music and language have multiple processing centers in the brain; the brains of the

two are not independent of each other, but have extensive and complex overlap, correlation, and parallelism;

3) music and language activate the emotional nerves of the brain and cause emotional excitement and communication.

The general relationship between music and the psychological processing of language. There is a wealth of research data in this area. As mentioned earlier, neuroscientists have found that the music-processing center in the brain is close and partially overlaps with the processing center of language and spatial intelligence, and all of them closely related to higher-level thought activity. Both music processing and language processing have parallel or overlapping areas. A large number of studies have shown that the inclusion of music in language learning, especially the rhythm of music in the language, has a significant effect on improving memory. In particular, the processing of the brain tends to divide the input speech information in the language fragments. If these language fragments are themselves integrated into the rhythm and melody components, plus common repetitions of the fragments in musical songs, then the work of the Phonological Loop Operation is rehearsed in RAM. They are very useful, facilitating rehearsal in the phonological loop, thereby contributing to the transformation of working memory into long-term memory, which greatly contributes to the study of vocabulary. This phenomenon and effect are especially noticeable when learning children's songs. Music is also useful for enhancing the effect of mechanical memory operations; in memory tasks that involve musical components, students often unconsciously memorize a large amount of learning content, which makes learning more enjoyable.

Using music in language learning is very useful for mastering the phonetic system. Rhythms in songs can reveal natural changes in the voice and intonation of spoken English, including circumflex, changes in strength and weakness, and syllable expansion, thereby reducing the influence of native language accents and improving students' pronunciation in a foreign language. For example, in the Total Physical Response training practice, they use fun songs and poems that match the rhythm of jazz to improve students' pronunciation.

Including music in language learning is very

useful for learning about cultural differences and understanding them. Music can play an important cultural function of cognition and appreciation when learning a foreign language. Music not only has the traditions of the national style, but also has a universal beauty. This can often help students overcome the psychological barriers of religion, region, and race, as well as evaluate different cultures with an open mind. In the era of internet and television, popular songs often transcend national boundaries and become a common language and hobby for students of the same age. In the process of evaluating popular music, singing the lyrics of popular songs, you can learn the expressions of spoken phrases compare fragments of vocabulary and understand the influence of culture on certain musical styles and specific musicians.

English popular songs have certain characteristics that make it easier to learn the language.

A study of a large number of English popular songs shows that popular English songs have the following characteristics that are useful for learning a second or foreign language:

1. The lyrics of 94% of popular songs are equivalent to the level of fifth-grade language proficiency in their native language, and the difficulty of learning a foreign language is moderate.

2. The lyrics of 25% of popular songs contain common expressions in colloquial speech:

3. The rhythm of singing most popular songs is slower than the speed of spoken language, and contains more vocabulary, repetition of phrases or structures, and more pauses, which is convenient for learning a foreign language.

This study is based on classroom observations, so student performance in the classroom is an important data source. Secondly, the grades for the control work of students of music and other specialties are also reference data.

Among the 50 students of the author's class, 20 were from the Music Department; all of them received various degrees of professional training and entered the University of the Arts. In the classroom, compared to students of other majors, music students are more active in the classroom, more active in answering questions, more prominent in listening and speaking, have accurate pronunciation, and have a strong ability to imitate language. The comprehension of speech by ear in the test is more accurate than in other

specialties. Therefore, the author selected eight musical students for extracurricular interviews. Before starting the interview, inform the interviewed students about the topics to be discussed and about the author's desire to know their English language studies and professional musical training. The visit time is approximately 45 minutes. The content of the interview is arranged after recording.

Results are here:

1. Long-term music training allows students to perceive speech well in terms of language and music. Music training is a complex process. The most basic musical training is practicing the skills of singing from a sheet and training the ear, that is, students must accurately sing or play a given music without listening in advance, or accurately sing, play or record when the music is not being watched. There was music. Such training requires students to have a high degree of concentration, as well as accurate sound capture, including pitch, length, tone tuning, and rhythm. These abilities are also important when learning a language. In this study, students who have received music education at the initial stage of calibrating the phonetic intonation of a foreign language have a strong ability to imitate native English speakers, and music students often practice some songs in other languages, and they usually understand the lyrics.

2. The general emphasis on music in music teaching helps students learn foreign languages. Music has its own «grammar» and context, striving for the harmony and coherence of all music. Therefore, when creating music and singing, integrity and smoothness between phrases are very important. Even if some notes are put together according to principles and grammar, they will not sound good if they lack internal coherence. In the course of music training, students will be acquainted with a large number of ready-made excellent works to improve their sense of music and appreciation. At the same time, music students will also learn from the creation mode or chapter structure of existing great pieces when composing music or changing phrases to create new music. Music students who are used to this mode of study, during the interview, the author found that they were also influenced by this method when learning a foreign language. Compared to students of

other majors, they prefer to read the entire text first when studying the text. Article instead of searching for new words first. They pay more attention to the structure of the entire chapter, rather than partial language points. A memory fragment is used when learning a foreign language and this learning strategy promotes smooth language output.

There are still many unsolved mysteries in the relationship between music, language, emotion, wisdom, and the soul. Although experiments such as brain science are packed tightly with fine needles, they have not yet reached the stage of providing immediate guidance. However, the educational tradition of integrating music into language and the scientific research on the paradigm of language and the contrast of music are sufficient to provide three main sources of inspiration:

First, phonology is the origin of music and language. Learning develops a sense of language through listening and creates a neural representation of the target language's phonetic system (not text) in the brain. This has absolute priority.

Second, the inextricable links between music and language in evolution are all condensed by phonological connections. Applying music to language learning requires not only connecting music and language, but also exploring and making full use of the musicality of the language itself.

Third, the beauty and pleasure of music is a source of spiritual creativity. Sensitivity and reason, art and science, passion and wisdom, pleasure and creativity, intuition and insight, the mystery of their dual relationship, understood by modern or future science, contains the true meaning of education. It is impossible to degenerate learning into stimuli and reactions, because it is not yet possible to analyze them «from a scientific point of view» and break down wisdom and knowledge into pieces.

In conclusion, we can say that learning and listening the music can stimulate the auditory system so that language learners can more easily understand and generate more accurate pronunciation and intonation for better foreign language learning. By teaching the rules of pronunciation and changing the laws of foreign languages, teachers can encourage students to listen more to audio-visual materials in English with standard pronunciation, in order to improve students' perception and ability to imitate. Encourage all students to participate in the classroom. The role of a teacher is more of a leader who gives students more work opportunities, increases their self-confidence, and tries to provide enlightenment instead of correcting mistakes and eliminating student anxiety. The error information is summarized at the end of the expression so that students can learn to communicate as they correct the errors.

LITERATURE

1. *Latham W.B.* Pediatric music therapy. Springfield; IL: Charles C Thomas. 2002. 442 p.
2. *Loewy J.V.* Integrating music, language and the voice in music therapy. 2004.
3. *Lynch L.M.* Using music to improve listening comprehension skills. 2006.
4. *Ortiz J.M.* The Effects of Music, Rhymes and Singing in the Classroom Environment. 2008.
5. The Impact of Music Activities on Foreign Language, English Learning for Young Children / Elizabeth Lee // Chaoyang University of Technology. 2015.

МУЗЫКА – ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

КАССЕНОВА Айжан Жумашевна

магистр гуманитарных наук

преподаватель кафедры методики и теории обучения иностранным языкам

КУМПЕЙСОВА Василия Сакеновна

магистр педагогических наук

преподаватель кафедры методики и теории обучения иностранным языкам

БЕЛОЗЕРОВА Дарья Сергеевна

магистр педагогических наук

преподаватель кафедры методики и теории обучения иностранным языкам

БЕКБУЛАТОВА Азира Ерсыновна

студентка 2 курса кафедры методологии и теории обучения иностранным языкам

Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетов

г. Караганда, Казахстан

В следующей статье автор представляет музыку как полезный инструмент для усиления эффекта операций механической памяти; в задачах на память, включающих музыкальные компоненты, поскольку они бессознательно запоминаются в процессе обучения, что делает обучение более приятным. Автор описывает преимущества музыки для познания, воздействия, мотивации, духовного воспитания и идентичности изучающих иностранный язык, а также связанные с этим проблемы. Кроме того, автор представляет Обучение как чувство развития языка через слушание и создает нейронное представление фонетической системы целевого языка в мозгу.

Ключевые слова: музыка, овладение языком, фонология, эмоция, эффект механической памяти, ритмы, лирика, языковая обработка, восприятие и запоминание.

INTERACTIVE METHODS OF TEACHING AT THE UNIVERSITY AS A PEDAGOGICAL INNOVATION

SARBALAKOVA Gulim Bolatovna

Master of Humanity Sciences, Senior Lecturer at the Department of Philology

MAYASSAROVA Medina Adilkulovna

Master of Humanity Sciences, Lecturer at the Department of Foreign Languages

TOMPIYEVA Zaure Yerbolovna

Master of Humanity Sciences, Senior Lecturer at the Department of Methodology and
Theory of Foreign Language Training

YERGALIYEVA Makpal Nurlankyzy

Master of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages

ADILKHANOVA Gulden Berikovna

Master of Pedagogical Sciences, Lecturer at the Department of Foreign Languages

SHUKAN Aliya

Master of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Methodology and
Theory of Foreign Language Training

Karaganda University named after academician E.A. Buketov

Karaganda, Kazakhstan

The article deals with interactive forms and methods of training, features of their application, the overall results and effects of interactive learning.

Key words: interactive methods of training, dialogue training, interactive technologies.

The ongoing changes in the system of higher education are due to movement towards innovative personal-developing paradigm of education, the need to use the intellectual and creative potential of man for creative activity in all spheres of life.

One of the most important elements of the complex transformation of the sphere of higher education is the transition to a two-level system of training with the mandatory implementation of the competence approach and the system of credits. Analysis of Federal state educational standards, regulatory documents showed that such a transition of the education system entails changes in the requirements for educational process. One of these changes is the requirement to use interactive teaching methods in the process of teaching students.

Interactive teaching methods are one of the most important means of improving the professional training of students in higher education. It is no longer enough for a teacher to be merely competent in the field his discipline, giving theoretical knowledge to the audience. Several are needed a different approach to the modern educational process.

Interactive methods (from the English. interaction – interaction, impact on each other friend) – teaching methods based on the interaction of students with each other. Interactive learning is a special form of organization of cognitive activity, a method of cognition carried out in the form of joint activity students'. All participants interact with each other, exchange information, jointly solve problems, model situations, and evaluate the actions of others and their own behavior, immersed in the real atmosphere of business cooperation to solve the problem [1, p. 302]. One of the goals is to create comfortable learning conditions, such that the student feels his success, his intellectual solvency, which makes the learning process itself productive.

The educational process is organized in such a way that almost all students are involved in the process of learning, they have the opportunity to understand and reflect on what they know and think. Feature of interactive methods is a high level of mutually directed activity of subjects of interaction, emotional, spiritual unity of participants.

Interactive activities in the classroom focus

on five main elements: positive interdependence, personal responsibility, facilitating interaction, teamwork and teamwork skills.

Compared to traditional forms of teaching, the interactive the interaction between the teacher and the student changes: the activity of the teacher gives way to the activity of the students, and the task of the teacher becomes the creation of conditions for their initiative [2, p. 97].

Interactive means the ability to interact or be in conversation, dialogue with something (such as a computer) or someone (human). Therefore, interactive learning is, first of all, interactive learning, in which interaction is carried out.

In the course of dialogue training, students learn to think critically, solve complex problems based on the analysis of circumstances and relevant information, weigh alternative opinions, make thoughtful decisions, participate in discussions, communicate with other people. For this purpose on occupations pair and group work are organized, research projects, role-playing games are applied, there is a work with documents and various sources of information, creative works are used.

The student becomes a full participant in the educational process, his experience serves the main source of educational knowledge. The teacher does not give ready knowledge, but encourages ready for self-search and serves as an assistant in the work. First of all, interactive forms of classes:

- arouse students' interest;
- encourage active participation of everyone in the educational process;
- appeal to the feelings of each student;
- contribute to the effective assimilation of educational material;
- have a multifaceted impact on students;
- carry out feedback (the response of the audience);
- form students' opinions and attitudes;
- form life skills;
- contribute to behavior change.

Learning with the use of interactive educational technologies involves a different logic from the usual educational process: not from theory to practice, but from the formation of a new experience to its theoretical understanding through application [3, p. 112].

T.S. Panina and L.N. Vavilova distinguish

the following General results and effects of interactive learning:

1. Interactive learning methods allow to intensify the process understanding, assimilation and creative application of knowledge in solving practical problems tasks'. Efficiency is ensured by more active inclusion of students in the process of not only receiving, but also direct («here and now») use of knowledge. If the forms and methods of interactive learning are used regularly, then students form productive approaches to mastering thus, the fear of making a wrong assumption disappears (because the error does not entail a negative assessment) and confidence values are established relationship with the teacher.

2. Interactive training increases motivation and involvement of participants in the solution of the discussed problems, which gives an emotional impetus to the subsequent search activity of participants, encourages them to concrete actions, the process of learning becomes more meaningful.

3. Interactive training forms the ability to think extraordinary, therefore to see the problem situation, exits from it; to justify their positions, their life values; develops traits such as the ability to listen to other point of view, ability to cooperate, to enter into partnership communication, showing at this tolerance and goodwill towards their opponents.

4. Interactive learning methods allow the transfer of methods organization of activities, get new experience of activities, its organization, communication, experiences. Interactive activities provide not only growth knowledge, skills, methods of activity and communication, but also disclosure it is a necessary condition for the formation and improvement of competencies through the inclusion of participants in the educational process in a meaningful experience of individual and collective activities for the accumulation of experience, awareness and acceptance of values.

5. The use of interactive learning technologies allows you to control the assimilation of knowledge and the ability to apply the knowledge, skills and skills in different situations more flexible and humane.

6. Result for a particular student:

– experience of active development of educa-

tional content in cooperation with the educational environment;

– development of personal reflection;

– development of new experience of educational interaction, experiences;

– development of tolerance.

7. Result for small group training:

– development of communication and interaction skills in a small group;

– formation of value-oriented unity of the group;

– encouragement to flexible change of social roles depending on a situation;

– adoption of moral norms and rules of joint activity;

– development of skills of analysis and introspection in the process of group reflection,

– development of the ability to resolve conflicts, the ability to compromise.

8. The result for the system «teacher-a group»:

– non-standard attitude to the organization of the educational process;

– multidimensional development of educational material;

– formation of motivational readiness for interpersonal interaction not only in educational but also in extracurricular situations.

Currently, a fairly large number of interactive technologies have been developed, among which are such as the technology of working in pairs or triples, the technology «Aquarium»; the technology «Brownian motion»; the technology «decision Tree», the technology «Carousel»; the technology «Brainstorming» all of them are aimed not only to transfer a certain amount knowledge, but also contribute to the establishment of emotional contacts between students; the development of communication skills; provide students with the necessary information, without which it is impossible to implement joint activities; teach to work in a team, listen to others' opinions.

The technology of self-presentation also contributes to the formation of professional competencies. The essence of the technology of self-presentation is to convey important and necessary information to the listener's consciousness with the help of special means, to state one's position, opinion and point of view in a reasoned manner [4, p. 82].

The use of self presentation technology is determined by the need to prepare the future specialist for public speaking and writing a text about yourself at the stage of competitive selection for employment. In this regard, its introduction into the practice of higher education should help students in the following:

- learn General and specific principles of presentation construction;
- master the algorithm of preparation of materials for the speech;
- navigate the means and methods of effective presentation of information;
- identify the advantages, nuances and complexities of public communication;
- analyze the quality of materials prepared for the presentation.

Public speeches, which aim to convey the author's position, it can be divided into three types: the final result of the presentation, the degree of personal interest, the breadth of the message.

According to the final result, there is an informing (has a review character) and promoting (directs attention to the winning sides of the message, advantages and advantages) presentation.

According to the degree of personal interest, there are personal and public presentations. The latter are focused on the presentation of facts having relation to the collective point of view.

By the breadth of the message, presentations can be General and discrete. General differ versatility and diversity of information, as directed on the formation of a holistic view of the subject of discussion. Discrete the presentations cover only the part of the issue that is aimed at achieving the specific goal set by the student.

The most frequent situations in which self – presentation is required are oral and written introductions.

It should be remembered that written presentations include not only «biographies» (summaries), but also any documents provided to the audience: reports, theses, reports, notices, letters, etc. Their preparation requires a certain skill that allows you to focus information in a limited time, to achieve the best order of the main thoughts and the selection of arguments for mutual understanding with the audience.

The presentation includes two important aspects: the content and the implementation process. Together, they determine the result-the quality of achieving the goal. Each of them separately represents technology of preparation and implementation of public performance in practice.

Interactive technologies are closely related to information technologies, distance education, using Internet resources, as well as electronic textbooks and reference books, electronic notebooks, work online, etc. the Level of development of modern computer telecommunications allows participants to enter into an interactive dialogue (written or oral) with a real partner, as well as make possible an active exchange of messages between the user and the information system in real time [5, p. 56].

Interactive classes in the form of a video conference provide new opportunities for interaction of participants of the educational process. Videoconference – it is a technology that allows all subjects of the educational process to see and hear each other, exchange data and jointly process them in the interactive mode, using the capabilities of the computer familiar to all, bringing communication at a distance as close as possible to real live communication.

The preparation and implementation of a video conference depends on the purpose of the conference, the audience for which it is intended. To successfully organize a video conference, it is necessary to take into account technical, organizational and content aspects. At the same time, the organization of the educational process in the form of a video conference imposes additional requirements to psychological, pedagogical, methodical teacher training, and the level of his information culture. Interactive the dialogue, implemented in the context of a video conference allows you to make the transition to qualitatively new level of pedagogical activity, significantly increasing it didactic, informational, methodical and technological possibilities.

Thus, the introduction of interactive teaching methods is one of the most important directions of improving the training of students in a modern University and a prerequisite for the effective implementation of the competence approach.

LITERATURE

1. *Kukushkin V.S.* Theory and methodology of training. – Rostov n / D.: Phoenix, 2005. – 474 p.
2. *Panina T.S., Vavilov L.N.* Modern ways of enhancing learning. – M.: Academy, 2008. – 176 p.
3. *Bitibayeva K.* Metodika prepodavaniya literatury. – Almaty, 1997. – 270 p.
4. *Taubayeva Sh.* Philosophia i metodologia pedagogiki. – Almaty: Kazakh university, 2016. – 106 p.
5. *Koshimbetova S.* Vozmozhnosti ispolzovaniya innovatsionnykh tekhnologiy dlya povysheniya kachestva obrazovaniya. – Almaty: Bilim, 2008. – 214 p.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАЦИЯ

САРБАЛАКОВА Гулим Болатовна

магистр гуманитарных наук, старший преподаватель кафедры филологии

МАЯСАРОВА Медина Адилкуловна

магистр гуманитарных наук, преподаватель кафедры иностранных языков

ТОМПИЕВА Зауре Ерболовна

магистр гуманитарных наук

старший преподаватель кафедры методологии и теории обучения иностранным языкам

ЕРГАЛИЕВА Макпал Нурланкызы

магистр педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков

АДИЛЬХАНОВА Гульден Бериковна

магистр педагогических наук, преподаватель кафедры иностранных языков

ШУКАН Алия

магистр педагогических наук

старший преподаватель кафедры методологии и теории обучения иностранным языкам

Карагандинский университет им. академика Е.А. Букетова

г. Караганда, Казахстан

В статье рассматриваются интерактивные формы и методы обучения, особенности их применения, общие результаты и эффекты интерактивного обучения.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, диалоговое обучение, интерактивные технологии.