

РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. А. И. ГЕРЦЕНА

ВОЛХОВСКИЙ ФИЛИАЛ

Кафедра гуманитарного образования и педагогических технологий

СОЦИУМ. СОЗНАНИЕ. ЯЗЫК

Выпуск десятый



Волхов
2020

Печатается по решению Ученого совета
Волховского филиала РГПУ им. А. И. Герцена

Редакционная коллегия:

А.П. Фомин, д.филос.н., профессор (отв. редактор);

С.Г. Филиппова к.филол.н., доцент;

Л.Н. Дешеулина, к.филол.н., доцент,

Г.Н. Казаручик, к.пед. н., доцент

Тексты статей представлены в авторской редакции

Социум. Сознание. Язык: Сб. научных трудов. Выпуск десятый. Санкт-Петербург: Культ-Информ-Пресс. 2020г. -127с.

ISBN 978-5-8392-0853-7

Сборник включает в себя материалы девятнадцатого заседания Всероссийского междисциплинарного научно-теоретического семинара «СОЦИУМ. СОЗНАНИЕ. ЯЗЫК» на тему «**Прагматика в поле гуманитарных исследований**», а также материалы пятого заседания Всероссийского междисциплинарного научно-практического семинара с международным участием «СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ» на тему «**Современное образование: от целей к результатам**» и пятого, совместного с кафедрой философии и методологии экономики экономического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова, научно-теоретического семинара «ЭКОНОМИКА И ОБРАЗОВАНИЕ» на тему «**Духовное производство в информационном обществе**».

Сборник может быть полезен студентам, аспирантам, преподавателям, научным работникам и всем, интересующимся междисциплинарными исследованиями в гуманитарных науках, в частности в педагогике.

ISBN 978-5-8392-0853-7

© Коллектив авторов, 2020

© Культ-Информ-Пресс. 2020г

© Оригинальный логотип: Soum Decore

СОДЕРЖАНИЕ

СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ОТ ЦЕЛЕЙ К РЕЗУЛЬТАТАМ

Пятое (заочное) заседание Всероссийского междисциплинарного научно-практического семинара с международным участием
«СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ»

г. Волхов. 6 июня 2020 г.

Лезгина М.Л. (С-Пб) «Знание» как категория философии	6
Фомин А.П. Расхождение результата и цели как объективная проблема педагогики.	11
Рогожникова В.Н. (Москва) Творческая личность как цель и результат образовательного процесса	17
Назаров А.Н. Итоги и перспективы реформ в образовании: взгляд историка.	25
Казаручик Г.Н. (Брест, Беларусь) Развитие интонационной выразительности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в процессе игр-драматизаций.	31
Муртазаева М.М. Профессиональная задача как компонент ГИА у студентов профиля «Образование в области иностранного языка»	38
Муртазаева М.М., Эльдарова Н.М. (Махачкала). Пути использования краеведения в процессе обучения школьников языкам.	41
Эльдарова Н.М. (Махачкала), Муртазаева М.М. Прагматическая компетенция как компонент коммуникативной компетенции	45
Гапанович С.О. (С-Пб) Экология и образование: системные проблемы	49
Белоусова Н.П. Как привить интерес к чтению современному ученику?	52
Омарова Б.И. (С-Пб) Психолого-педагогические условия адаптации детей раннего возраста к дошкольному учреждению.	54
Парфененкова В.Ю. (С-Пб) Роль невербального компонента политической Интернет-рекламы как способа повышения избирательного потенциала (на материале баннерной рекламы США)	57
Wilson M. (Auburn, Alabama, USA) Kingian Nonviolence Reconciliation as part of Introduction to Community and Civic Engagement Course (Теория примирения и отказа от насилия М.Л. Кинга во введении к курсу «Деятельность гражданского общества»).	60

8. Колганов А.И. Путь к социализму: пройденный и непройденный. От Октябрьской революции к тупику «перестройки». М.: ЛЕНАНД, 2018. – 400 с.

9. Кордонский С.Г. Сословная структура постсоветской России. М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2008. – 216 с.

10. Кордонский С. Социальные функции образования // URL: <https://strana-oz.ru/2012/4/socialnye-funkcii-obrazovaniya>

11. Лисовский Н.М. Просвещение // Россия: Энциклопедический словарь. Л.: Лениздат, 1991. – 922 с.

12. Мхитарян В.С., Сарычева Т.В. Исследование структуры занятости по видам экономической деятельности в Российской Федерации // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-struktury-zanyatosti-po-vidam-ekonomicheskoy-deyatelnosti-v-rossiyskoy-federatsii>

13. Пыхалов И.В. Образование в Российской империи: факты и мифы // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-v-rossiyskoy-imperii-fakty-i-mify>

14. Российские вузы должны обучать навыкам XXI века, заявил Герман Греф // URL: <https://ria.ru/20161207/1483041883.html>

15. Струмилин С.Г. Проблемы экономики труда // Струмилин С.Г. Избранные произв. в 5 т. Т 3. М.: Наука, 1964. – 528 с.

16. Хайрулина Я.Р., Душин А.В., Ляпцев Г.А. Деиндустриализация российской экономики: проблемы и возможности // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/deindustrializatsiya-rossiyskoy-ekonomiki-problemy-i-vozmozhnosti>

Казарчук Г.Н. (Брест, Беларусь)

РАЗВИТИЕ ИНТОНАЦИОННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ИГР-ДРАМАТИЗАЦИЙ

Процесс речевого развития включает в себя освоение не только содержательной, но и эмоционально-образной стороны языка, одной из важнейших составляющих которой является интонация. К сожалению, интонация была и остается одной из самых неизученных частей лингвистики. Ее трудно изучать, так как мы очень ограничено можем передать ее на письме знаками препинания и словесным описанием. С появлением звукозаписывающих устройств записывать устную речь, и соответственно, изучать интонацию стало проще.

Особенности интонационной выразительности речи в онтогенезе детей рассматривались многочисленными лингвистами, психологами, педагогами (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Гвоздев, Т.К. Макаренко, Р.В. Тонкова-Ямпольская, М.Ф. Фомичева, Е.Н. Винарская, В.Н. Всеволодский-Генгросс, Е.М. Мастюкова, В.А. Ковшиков, Н.И. Лепская, О.С. Ушакова).

Различают естественную выразительность детской речи и произвольную, осознанную выразительность при передаче текста, который был заранее обдуман

– чтение наизусть стихотворения, рассказ заранее продуманного текста, пересказ. Непроизвольная речь детей в абсолютном большинстве случаев яркая и выразительная. Это и есть ее особенность.

С.Л. Рубинштейн говорил о том, что эмоциональная чувствительность ребенка формирует предпосылки для развития у него сознательных форм речевой выразительности [Рубинштейн, 2002]. Однако, чтобы сформировать произвольную выразительность, детям необходима помощь взрослых. Уже воспитанников среднего дошкольного возраста учат сознательно передавать свои самые сильные чувства, а в старшем дошкольном возрасте дети выражают самые разнообразные чувства во всех их тонкостях. Они также уже могут оценивать интонационную выразительность речи других детей.

Дошкольный возраст наиболее благоприятен для овладения интонационными характеристиками речи, что далее будет служить основой успешного усвоения школьной программы.

О.И. Яровенко доказала, что интонации разного типа встречаются уже у детей 2,5 лет. У детей разного возраста интонационное оформление фраз осуществляется различно. Интонация в 2,5 года характеризуется яркостью и особой концентрированностью проявлений. Восприятие интонации происходит одновременно с восприятием речи, а значит, восприятие интонации, как правило, обгоняет восприятие смысла [Яровенко, 1985]. Н.Х. Швачкин выявил, что ребенок может освоить голосовую сторону выступления в следующей очередности: тон – в 4-6 месяцев, темп – в 6-12 месяцев и акустическую структуру слова – после первого года жизни [Швачкин, 2004].

Согласно О.И. Яровенко, дети дошкольного возраста довольно хорошо дифференцируют интонационные признаки начала и конца предложения. Возраст четырех лет – «рубеж в усвоении интонационной системы в плане реализации, в пять лет дети четко различают конец и начало предложения, интонационные возможности соответствуют интонации взрослого человека» [Яровенко, 1985, с. 40].

При нормативном речевом развитии интонационной выразительностью дети в основном овладевают к пяти годам. К этому возрасту дети обычно умеют изменять силу голоса (говорить тихо-громко), и темп речи (говорить быстро-медленно). К старшему дошкольному возрасту дети сознательно выражают свои эмоции при чтении, могут передавать удивление, радость, грусть. В возрасте 6 лет дети в основном пользуются умеренной громкостью голоса, но могут изменять громкость своей речи с учетом характера высказывания. При чтении и пересказе стихотворений ребенок уже может произвольно передать не только смысл текста, но и чувства героя, отношение автора к нему. Дети старшего дошкольного возраста при разговоре также могут сознательно применять различные виды интонации (повествовательную, вопросительную и восклицательную), чтобы лучше довести до собеседника свои мысли и чувства.

Однако это умение все еще несовершенно. О.С. Ушакова говорит о том, что у детей умение передавать свое эмоциональное отношение к предметам или явлениям развито на все еще недостаточном уровне [Диагностика..., 1997]. Даже у детей 6-7 лет с нормативно развивающейся речью часто фонематический слух

недостаточно сформирован, что отражается речи: звучании речи: тихое произношение, чрезмерная быстрота или замедленность речи, монотонность, невыразительность [Максаков, 2005].

Однако у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) к этому возрасту даже это все еще несовершенное умение применять интонационную выразительность не формируется. Л.А. Копачевская в своей работе упоминала, что речь таких у детей довольно-таки монотонна, невыразительна [Копачевская, 2000]. У них существуют трудности с интонационным оформлением речевых высказываний. О.Е. Грибова выявила следующие особенности интонационной выразительности у детей с речевыми нарушениями: нечеткое восприятие и воспроизведение мелодических рисунков фраз, логического ударения, ритмических структур, неправильное употребление словесного ударения, ограниченные возможности голоса, убыстрение или замедление темпо-ритмической организации речи [Грибова, 2005].

В случае нарушения интонационной стороны речи у детей дошкольного возраста могут возникнуть трудности в коммуникативной деятельности, снижение эффективности речевого общения, что в дальнейшем может обусловить недостаточное формирование полноценной учебной деятельности.

Все вышесказанное и определило цель нашего исследования: изучить проблемы развития интонационной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР и определить способы их решения.

Результаты работы представляют теоретический и практический интерес, так как на данный момент не проводилось масштабное изучение восприятия и воспроизведения всей интонационной выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР, сравнение с нормативным развитием. До настоящего времени проводились лишь единичные исследования интонационной стороны речи у детей с ОНР (Н.Г. Василевская, Н.С. Жукова, А.Н. Корнев, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филочева).

Исследование проводилось в государственных учреждениях образования «Ясли-сад № 20 г. Бреста» и «Ясли-сад № 30 г. Бреста». В нем приняли участие 40 детей старшего дошкольного возраста с ОНР и 40 – с нормативным речевым развитием. Для изучения интонационной выразительности речи у воспитанников использовалась методика О.И. Лазаренко [Лазаренко, 2009].

Анализ результатов эмпирического исследования позволил установить, что у детей с ОНР и нормативным речевым развитием разные степени сформированности интонационной выразительности речи.

Исследование показало, что у 35 % воспитанников с ОНР отмечен высокий уровень умения изменять высоту голоса. 20 % детей выполнили задание после подсказки. Еще 25 % воспитанников смогли выполнить задание сопряженно с педагогом. 25 % респондентов с ОНР не дифференцировали понятия громкость и высота голоса и с трудом справились с заданием после указания на ошибку и показа примера. В то же время данное задание не вызвало особых трудностей у детей с нормативным речевым развитием. 17 % ребят изменили высоту голоса лишь после показа примера педагогом. Остальные дети справились на высоком уровне без какой-либо посторонней помощи.

Выполнение старшими дошкольниками задания по умению изменять силу голоса позволило выделить следующие особенности воспитанников с ОНР. 45 % детей не испытывали затруднений с изменением силы голоса и сразу выполнили задание. 35 % воспитанников с некоторыми трудностями (довольно неуверенно) воспроизводили изменение силы голоса после показа. Они продолжали только после поддерживающего кивка, показывающего правильность выполнения ими задания. 20 % воспитанников испытывали значительные трудности даже после оказания помощи и не владели умением управлять силой голоса, не смогли воспроизвести шепотную речь. Все дети с нормативным речевым развитием (100 %) легко изменяли высоту голоса. Дополнительная помощь не потребовалась.

Анализ выполнения старшими дошкольниками с ОНР задания на изучение сформированности умения регулировать темп речи показал следующие результаты. Все дети (100 %) без труда справились с первой частью задания (счет от 1 до 5 с различной скоростью), но вторая часть задания (воспроизведение отработанного ряда слов) все же выявила некоторые трудности. 70 % воспитанников справились со второй частью самостоятельно на высоком уровне. Эти воспитанники легко изменяли темп речи в отработанном ряду слов, не испытывали трудностей в определении нужного темпа в стихотворном тексте. 10 % дошкольников не смогли воспроизвести быстрый темп стихотворения, несмотря на то, что при чтении его педагогом верно определили нужный темп. 5 % детей дали неверные ответы на вопрос о том, каким темпом следует читать стихотворение, но при воспроизведении придерживались нужного (быстрого) темпа. 5 % воспитанников не справились с заданием, дали противоположные ответы на вопрос о темпе, которым следует читать стихотворение и соответственно этому воспроизвели его. 10 % детей не смогли воспроизвести темп стихотворения. 94% детей с нормативным речевым развитием показали высокий уровень сформированности умения изменять темп речи. 6 % выполнили задание по образцу.

Исследование показало, что все дети с ОНР (100 %) смогли узнать ритмоинтонационный рисунок фразы, и 90 % ребят узнали ритмоинтонационный рисунок стихотворений. 10 % воспитанников отказались дать ответ на вопрос по узнаванию ритмического рисунка фраз и стихотворений. Но в тоже время все дети с ОНР (100 %) выполнили задание, в котором требовалось завершить стихотворение с помощью подходящих слов. Высокий уровень сформированности умения определять ритм речи показали 89 % детей с нормативным речевым развитием. 11% дошкольников не смогли узнать ритмоинтонационный рисунок стихотворных текстов.

Значительные трудности у детей с ОНР вызвало задание на выделение ударного слога в слове. Так, только 10 % детей этой группы справились с заданием без особых проблем, выделяли ударный слог, подбирали слова к схемам. 45 % воспитанников допускали ошибки, особенно в трехсловых словах отхлопывали слова после нескольких попыток, затруднялись в выполнении графических изображений. 30 % респондентов находили ударный

слог с помощью подсказки, не могли подбирать слова к схеме. 15 % испытуемых вообще не смогли выполнить задание.

У детей с нормативным речевым развитием также возникли сложности с выполнением данного задания. Только 62 % дошкольника справились с заданием правильно. 33 % воспитанников смогли найти требуемый ударный слог с помощью подсказки педагога, однако не могли подбирать слова к схеме. 5 % детей категорически отказались выполнять задание.

Ни один ребенок с ОНР не справился с заданием по использованию логического ударения без подсказок. 40 % детей выполнили данное задание с дополнительной помощью педагога. Остальные дети (60 % воспитанников) с легкостью понимали смысл читаемого им текста, но, несмотря на это, им не удалось выделить голосом нужное слово даже после нескольких подсказок педагога. У детей с нормативным речевым развитием это задание трудностей не вызвало.

Все дети (как с ОНР, так и с нормативным речевым развитием) легко определили интонацию в стихотворении после прочтения. Однако с воспроизведением нужной интонации у воспитанников с ОНР возникли значительные трудности. Лишь 15 % детей справились с обеими частями задания (по произношению фраз с разной интонацией и воспроизведению нужной интонации в стихотворениях) самостоятельно. Также 15 % ребят смогли выполнить самостоятельно только вторую часть задания. 45 % детей с ОНР с некоторыми трудностями смогли повторить нужную интонацию вслед за педагогом. 35 % воспитанников с ОНР не воспроизвели нужную интонацию в стихотворении вообще.

У большинства детей с ОНР возникли значительные трудности с воспроизведением фразы с вопросительной интонацией. Самостоятельно использовали вопросительную интонацию после первоначальной инструкции только 15 % воспитанников. 35 % детей смогли воспроизвести ее после нескольких подсказок. 45 % респондентов с ОНР не смогли принять помощь и не использовали вопросительную интонацию.

Совсем иная картина наблюдалась среди детей с нормативным речевым развитием. Лишь 11 % дошкольников затруднялись в ответах на первую часть задания по произношению фраз и смогли выполнить задание лишь с поддержкой педагога. 89 % воспитанников справились на высоком уровне, какая-либо помощь педагога не потребовалась. Эти респонденты без малейших затруднений определяли повествовательную, восклицательную, вопросительную интонации, использовали эмоциональную окраску при чтении стихов. Также после окончания данного задания они изъявляли желание выполнить еще одно задание, подобное предыдущему.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование показало, что существуют довольно существенные различия между воспитанниками с ОНР и нормативным речевым развитием в степени сформированности интонационной стороны речи. Наиболее несформированным компонентом интонационной стороны речи у воспитанников с ОНР является высота голоса, а наиболее приближенным к норме – темп речи.

Исходя из исследования, можно сделать вывод, что воспитанники обеих групп нуждаются в обучении по формированию интонационной выразительности речи. Однако в силу того, что у детей с ОНР интонационная выразительность речи развита хуже, им нужно уделять больше внимания и подбирать более эффективные способы проведения данной работы. В качестве такого средства в нашей работе использовалась игра-драматизация.

Коррекционные возможности игр-драматизаций достаточно давно известны, однако все еще недостаточно часто используются. Л.Н. Жога [Жога, 2007] говорил о том, что драматизация, обеспечивает активность детей, поддерживает их внимание, а также способствует сознательному усвоению материала.

Игры-драматизации состоят из нескольких последовательных этапов:

1-й этап. Знакомство с литературным произведением (его чтение, беседы по сюжету, просмотр видеозаписей, фильмов по теме; рассматривание иллюстраций, помогающих лучше представить сюжет произведения). Первое прочтение осуществляется логопедом, так как необходимо показать детям образец правильной выразительной речи, способствовать проявлению интереса к предстоящей им деятельности.

2-й этап. Обратная эмоциональная связь с произведением (его пересказ, подвижные игры, связанные с сюжетом).

3-й этап. Отражение эмоций ребенка в художественной деятельности (например, рисование на тему сказки)

4-й этап. Подготовка к самостоятельному разыгрыванию произведения, выбор подходящей ребенку роли (у ребенка решающее право голоса при ее выборе). Создание необходимой среды для разыгрывания сюжета сказки, индивидуальная работа каждым ребенком над ролью.

5-й этап. Премьера-показ сказки. Детям важно наличие зрителей во время инсценировки, это вызывает у них желание постараться лучше сыграть свою роль, «показать себя». Поэтому будет эффективно разделить детей на две подгруппы, каждая из которых будет поочередно актерами или зрителями. Это также поможет детям критично посмотреть на чужую речь, сравнить со своей, оценить ее достоинства и недостатки.

С детьми старшего дошкольного возраста с ОНР могут использоваться следующие игры-драматизации:

– игра-импровизация по текстам коротких сказок, рассказов, которые знакомы детям («Как собака друга искала» (русская народная сказка), «Васька» (К.Д. Ушинский), «Под грибом», «Палочка-выручалочка» (В.Г. Сутеев));

– ролевой диалог персонажей сказок («Рукавичка», «Зяц и Лиса», «Три медведя», «Колобок» (русские народные сказки)), Лис и Мышонок (В.В. Бианки);

– инсценирование фрагмента сказки о животных («Теремок», «Кот, петух и лиса» (русские народные сказки), «Три поросенка» (английская народная сказка), «Одинокый ослик» (Г.М. Цыферов));

– игра-драматизация с несколькими персонажами по народным сказкам («Репка», «Коза-дереза», «Барин и мужик» (русские народные сказки) и

авторским текстам («Цыпленок» (К. И. Чуковский), «Мальчик, который рычал на тигров» (Д. Биссет)).

При отборе литературных произведений для постановки нужно помнить, что для всех детей-дошкольников особенно важны увлекательный сюжет, наличие интересных и понятных им диалогов, образный язык. Произведения должны быть близки опыту детям, легки для воспроизведения, динамичны. Дети при драматизации могут использовать маски, театральные костюмы, соответствующие персонажам, разнообразные декорации, что будет способствовать созданию более яркого и красочного эмоционального закрепления текста при его разыгрывании.

Игры-драматизации могут быть разнообразны. Они включают в себя:

- игры-драматизации стихотворений;
- игры-хороводы (народные песни);
- настольный, кукольный театр, театр масок, театр би-ба-бо (разновидность кукольного театра, в котором главным атрибутом является кукла, состоящая из головы и платья-перчатки);
- игры-драматизации прозаичных произведений (народных и авторских сказок, рассказов);
- импровизации (разыгрывание сюжета без подготовки) Это наиболее сложный и реже всего применяемый вид игры-драматизации [Артемова, 2001].

Игры-драматизации помогают детям передать свои эмоции, ощущения. Привычку к выразительной, правильно интонированной речи на публике (необходимую для дальнейшего обучения в школе) можно воспитывать только в ситуации выступления перед публикой. Работа над образом персонажа заставляет ребенка использовать все выразительных средства: экспрессивно-мимические (выразительный взгляд, улыбка, мимика, интонационный вокализация), предметно-действенные (движения тела, различные позы). Ребенок перенимает богатство русского языка, его средства выразительности, использует интонации, соответствующие характеру героев и их поступкам [Скляренко, 1983].

Необходимо помнить, что игра-драматизация должна выполнять развивающую, познавательную и воспитательную функции, ведь это не только средство развития интонационной стороны речи. Работа над выразительностью реплик своего персонажа активизирует пассивный словарь ребенка, способствует улучшению звуковой культуры речи. Знакомство с литературным произведением, по сюжету которого поставлена игра-драматизация обогащает словарный запас ребенка. Дети узнают новые слова, открывают мир эпитетов, метафор. Литературная речь учителя-логопеда становится для ребенка образцом грамматического построения словосочетаний и предложений.

Таким образом, можно отметить, насколько высок педагогический потенциал игр-драматизаций как средства развития интонационной выразительности речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Они помогают ребенку почувствовать себя более свободно и дают мотивацию для того чтобы пытаться пользоваться интонационно правильной, выразительной речью.

Литература

1. Артемова Л.В. Театрализованные игры дошкольников. М.: Просвещение, 2001. -127с.
2. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования: метод. пособие. М.: Айрис-пресс, 2005. -96с.
3. Диагностика речевого развития дошкольников: науч.-метод. Пособие. Под ред. О.С. Ушаковой. М.: АО Совер, 1997. -146с.
4. Жога Л.Н. Театрализованная деятельность как средство коррекции речевых нарушений в условиях специального детского сада // Логопед. 2007. № 4. С. 46-75.
5. Копачевская Л.А. Формирование интонационной выразительности у детей с речевыми нарушениями: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03; МПГУ. М., 2000. -17с.
6. Лазаренко О.И. Диагностика и коррекция выразительности речи детей [Электронный ресурс]: учеб. пособие. М.: ТЦ Сфера, 2009. -64с. URL: <https://nsportal.ru/user/664283/page/diagnostika-vyrazitelnosti-rechi>. Дата обращения: 19.08.2019.
7. Максаков А.И. Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений. 2-е изд. М.: Мозаика-Синтез, 2005. -64с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Лань, 2002. -720с.
9. Складченко Г.В. Игры-драматизации // Дошкольное воспитание. 1983. № 7. С. 18-22.
10. Швачкин Н.Х. Возрастная психолингвистика: хрестоматия: учеб. пособие. М.: Лабиринт, 2004. -319с.
11. Яровенко О.И. Становление интонационной системы языка у детей младшего дошкольного возраста // Становление речи и усвоение языка ребенком: сб. статей / под науч. ред. Ю.В. Рождественского. М.: Изд-во МГУ, 1985. С. 33-46.

Муртазаева М. М.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЗАДАЧА КАК КОМПОНЕНТ ГИА У СТУДЕНТОВ ПРОФИЛЯ «ОБРАЗОВАНИЕ В ОБЛАСТИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА»

В основе современного отечественного образования лежит компетентностный подход, включающий в себя комплекс методологических, парадигмальных компонентов, нацеленных на формирование ключевых и профессиональных компетенций. Такой подход полностью меняет логику организации профессионального образования. Теперь оно должно рассматриваться как оптимальное соотношение между владением теоретическими знаниями и умениями в сочетании с профессионально-личностными качествами будущего учителя иностранного языка. Развитие