

ISSN 2072-0297

# МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



2020  
ЧАСТЬ VIII

16+

# Молодой ученый

## Международный научный журнал

### № 20 (310) / 2020

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

*Главный редактор:* Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

*Редакционная коллегия:*

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

*Международный редакционный совет:*

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

---

---

**Н**а обложке изображена *Мэри Хаас*, (1910–1996), американская лингвистка, специализировавшаяся на изучении индейских языков Северной Америки, тайского языка и на исторической лингвистике.

Мэри Хаас родилась в Ричмонде, штат Индиана. Она поступила в Чикагский университет, а затем перешла в Йель вслед за своим преподавателем Эдвардом Сапиром. В то время и началась ее большая карьера в области лингвистики.

Языки, которые она изучала в течение десятилетнего периода, включали в себя нитинат, тунику, натчез, крик, коасати, чокто, алабаму и хичити. Ее первая опубликованная статья «Посещение другого мира. Нитинат текст», совместная работа с Моррисом Сводешем (за которого она впоследствии вышла замуж), была опубликована в 1933 году.

Свою докторскую диссертацию по лингвистике «Грамматика языка туника», Мэри Хаас защитила в возрасте 25 лет. Она была посвящена языку индейцев туника, когда-то живших на территории современной Луизианы. Хаас даже общалась с последним носителем языка, Сесостри Йоучигант. В ходе ее дальнейших работ были опубликованы «Тексты туника» и «Словарь туника».

Вскоре после этого она проводила полевые исследования с двумя последними носителями языка натчез в штате Оклахома Сэмом Уоттом и Нэнси Рэйвен, накопив боль-

шое количество полевых записей (до сих пор не опубликованных). А затем стала первым лингвистом, собравшим самый большой текстовый материал по исследованию крикского языка. По воспоминаниям, некоторые студенты Хаас в Беркли использовали натчез в качестве приветствия друг друга — «wanhetahnú» — «готов ли», и эта «традиция, видимо, продолжалась более двух десятков лет».

Во время Второй мировой войны правительство США возлагало большие надежды на изучение и преподавание языков Юго-Восточной Азии, имеющих важное значение для военных действий. В связи с этим Хаас разработала программу обучения тайскому языку. Ее «Тайско-английский студенческий словарь», опубликованный в 1964 году, до сих пор пользуется популярностью.

Мэри Хаас была одним из членов-учредителей кафедры лингвистики в Беркли, а также заслуженным президентом Лингвистического общества Америки и членом Американской академии искусств и наук, имела почетные докторские степени нескольких университетов США. Американский лингвист Карл Титер отмечал в некрологе Хаас, что она воспитала гораздо больше лингвистов, чем ее учителя Эдвард Сепир и Франц Боас. Кроме того, она являлась научным руководителем полевых исследований более ста докторантов.

*Екатерина Осянина, ответственный редактор*

---

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

#### **Абдумунинова О. А.**

Формирование исследовательской компетентности у будущих учителей. Принцип научности в педагогическом образовании — условие формирования современного специалиста ..... 543

#### **Алеуова Р. Ш., Торемуратова Д.**

Изобразительная деятельность как средство развития творческого потенциала дошкольника ..... 545

#### **Архипенкова Е. О.**

Речевая культура студентов вузов физической культуры ..... 546

#### **Ахраменко Е. В.**

Коммуникативные игры на уроке иностранного языка ..... 548

#### **Bauyrzhanova A.**

Using Error Correction Code to Improve Student's Writing Skills in English Classrooms ..... 550

#### **Билинская К. Н.**

Духовно-нравственное воспитание младших школьников средствами мультимедиа ..... 553

#### **Боженова А. Ю.**

Элективные курсы по информатике как средство саморегуляции процесса обучения школьников профильных классов ..... 555

#### **Бондарева Ю. М., Галич Т. Н.**

Театрально-игровая деятельность как средство формирования коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста ..... 557

#### **Борисенко С. В., Семеновских Т. В.**

Методика eduScrum и развитие учебной мотивации в начальной школе ..... 559

#### **Budko S.**

Speech error classifications in the context of teaching EFL ..... 561

#### **Валеева Э. Б.**

Формирование и развитие исследовательских умений учащихся в урочное и внеурочное время с применением инновационных технологий образования ..... 563

#### **Газизова Ф. С., Зорина Ю. М.**

Развитие связной речи детей дошкольного возраста как условие овладения коммуникативными компетенциями ..... 565

#### **Гилязетдинова З. Ф.**

Театрально-игровая деятельность как средство развития детского музыкально-художественного творчества ..... 566

#### **Гнутова И. Е.**

Роль конструирования в приобщении младших школьников к народному прикладному творчеству ..... 569

#### **Гречкина О. С.**

Курс внеурочной деятельности по математике «Задачи с параметрами» для учащихся 8–9-х классов ..... 571

#### **Гришина А. В.**

Модель комплексного применения мер при подготовке высокомотивированных детей к качественному участию в интеллектуальных мероприятиях (на примере российской научно-социальной программы «Шаг в будущее» в Сургуте) ..... 572

#### **Ефремов Д. А., Гущина Е. М., Клочкова И. В.**

Социально-психологический тренинг как средство формирования коллектива подростков в системе гражданско-патриотического воспитания средней общеобразовательной школы ..... 576

#### **Жуматаева С. М.**

Экспериментальное исследование особенностей коммуникативной деятельности детей с ОНР I уровня ..... 578

#### **Зубачева И. Ю.**

Уравнения в целых числах во внеурочной деятельности по математике ..... 581

#### **Каменова К. В.**

Понятие и структура развивающей среды в работах педагогов и психологов ..... 582

#### **Кобылкина О. Ю., Глазунова С. Н.**

Особенности формирования фразовой речи у дошкольников с общим недоразвитием речи ..... 585

<b>Крумина Е. А.</b> Инструменты онлайн-поддержки для педагога дополнительного образования ..... 587	<b>Преображенская Д. А.</b> Техника чтения на английском языке: анализ УМК для начального этапа обучения ... 603
<b>Лысикова А. А.</b> Теоретические аспекты проведения дискуссии как метода проблемного обучения японскому языку в вузе ..... 589	<b>Ротанов А. Н.</b> Пути дальнейшего совершенствования учебников по литературе для школы ..... 606
<b>Ляшова Н. С.</b> Коммуникативная компетентность взрослых как основа социальной коммуникации детей старшего дошкольного возраста ..... 592	<b>Симакова М. Н., Алфёрова И. М., Филиппова Е. К.</b> Роль методической службы дошкольного образовательного учреждения в повышении профессиональной компетентности педагогов ..... 608
<b>Обоимова Р. В.</b> Карикатура на уроках истории ..... 594	<b>Симакова М. Н., Лаврентьева А. С., Мещерякова Т. А.</b> Деятельность педагога дополнительного образования детей в дошкольных образовательных учреждениях ..... 610
<b>Осипова Я. А.</b> Числовые ребусы как средство развития логического мышления ..... 596	<b>Симакова М. Н.</b> Реализация модульной технологии в программе МДК 02.05 «Теория и методика музыкального воспитания с практикумом» как средство совершенствования музыкальной подготовки студентов специальности 44.02.01 «Дошкольное образование» ..... 612
<b>Першин Д. В.</b> О проблемах развития учебно-исследовательской деятельности при проведении уроков математики в средней школе и формировании принципов обучения математике в современной школе .... 597	
<b>Петухова М. Г.</b> Сайт группы ДОУ как инструмент дистанционного взаимодействия с родителями воспитанников в режиме самоизоляции ..... 601	

## ПЕДАГОГИКА

### Формирование исследовательской компетентности у будущих учителей. Принцип научности в педагогическом образовании — условие формирования современного специалиста

Абдумуминова Озода Анваровна, преподаватель  
Гулистанский государственный университет (Узбекистан)

*Формирование компетентности у будущих учителей, исследуемая в сфере такой науки как педагогика: имеет две основные тенденции, 1ая — решение наиболее новых современных задач, 2ая — решение уже известных задач. Развитие у молодежи научного мировоззрения — это результат научного познания и преобразования мира. Принцип научности в педагогическом образовании — это формирование системы научных методологических знаний и умений, правильных взглядов и представлений об окружающем мире, о закономерностях развития природы, общества, новом профессиональном мышлении, достижениях методологической культуры современного специалиста.*

**Ключевые слова:** тенденция, компетентность, актуальные проблемы, педагогика, педагог, культура, образование, принцип, современный учитель, развитие, специалист.

**Ф**ормирование исследовательской компетентности у будущих учителей в широком смысле образует необходимый компонент всякой деятельности. Развитие у молодежи научного мировоззрения — это результат научного познания и преобразования мира.

Формирование исследовательской компетентности у будущих учителей в сфере науки педагогики имеет две основные тенденции: первая, главная это формирование факторной стратегии, позволяющей решать новые научные задачи: вторая дефакторная стратегия, повышение эффективности решения известных задач. Первая тенденция связана с освоением нового диагноза научных, социально и профессионально значимых факторов, которые направлены на решение новых актуальных проблем в педагогике. Вторая тенденция связана с совершенствованием передового педагогического и новаторского опыта [4].

Данный процесс переживает сегодня именно такой период. Нашему обществу сегодня требуется молодежи, с высокой культурой. Она является основой формирования нового профессионального мышления будущего специалиста.

Следовательно, система образования должна стать важным средством формирования методологической культуры личности учителя. Решению данной задачи будет способствовать непрерывность и преемственность образования в процессе профессионального воспитания специалиста, что является основой государственной политики в области образования.

Непрерывность и преемственность как педагогический принцип предполагает усвоение знаний, умений и навыков

в определенной логической связи. Поэтому ведущую роль здесь выполняет учебный материал, взятый в комплексности, представляющий целостное педагогическое образование, систему. Обеспечение принципа непрерывности и преемственности в образовании одно из условий его действительности и эффективности.

Принцип научности в педагогическом образовании по формированию системы научных методологических знаний и умений, правильных взглядов в представлении об окружающем мире, о закономерностях развития природы, общества, новом профессиональном мышлении, достижениях методологической культуры современного специалиста. Только при наличии непрерывных, преемственных и синтезированных методологических знаний формируется научное мировоззрение специалиста. Поэтому важным вопросом является определение уровней сформированности научного мировоззрения будущего учителя.

Таким образом, дидактические принципы непрерывности, преемственности и научности реализуется, прежде всего, при составлении учебных программ и учебников по педагогике непрерывного образования [5].

Непрерывность и преемственность как педагогический принцип предполагает усвоение знаний, умений и навыков в определенной логической связи. Поэтому ведущую роль здесь выполняет учебный материал, взятый в комплексности, представляющий целостное педагогическое образование, систему. Обеспечение принципа непрерывности и преемственности в образовании — одно из условий его действительности и эффективности.

Принцип научности в педагогическом образовании — это формирование системы научных методологических знаний и умений, правильных взглядов и представлений об окружающем мире, о закономерностях развития природы, общества, новом профессиональном мышлении, достижениях методологической культуры современного специалиста. По мнению исследователей, оценка уровней сформированности научного мировоззрения студентов должна учитывать ряд основных показателей.

Среди них:

- оптимальное условие важнейших понятий, законов, теорий науки, необходимых для понимания сущности процессов развития природы, общества, человека, о чем мы констатировали выше;
- устойчивое, осознанное личностное отношение к изучаемому материалу, его научно-мировоззренческому содержанию;
- личностный и культурологический подход к явлениям социально- политической жизни;
- направленность к осуществлению идей независимости, самостоятельности;
- нравственные и эстетические ценности общества.

Успех формирования научного взгляда студентов на жизнь обеспечивается гармонично развитым сочетанием интеллектуального, эмоционально- волевого и действенно- практического факторов. Реализации в процессе непрерывного образования определенной соподчиненности и взаимосвязи ведущих идей и понятий научно- мировоззренческого характера- необходимое условие эффективности выработки взглядов, убеждений и идеалов будущего учителя. Процесс «перевода» научных знаний тесно связано со становлением общей направленности личности, т. е. системы ее отношений к действительности в процессе разнообразной профессиональной деятельности и общения [6].

Разработанная нами структурная модель — воспитание исследовательской компетентности у будущих учителей на основе креативного подхода имеет следующий вид:

#### Литература:

1. Гармонично развитое поколение основа процесса Узбекистана. Ташкент: Шарк, 1998. — 64 с.
2. Рахимов Б. Х. Роль научно-исследовательской работы в подготовке высококвалифицированного специалиста.// Международный научный журнал международной академии наук. 2008 № 1 г. Балашов. С. 28–30.
3. Рахимов Б. Х. Креативные механизмы в процессе формирования элитарности человека. Сб. статей/ под общей редакцией О. В. Красновой и Б. В. Кайгородова. — М.: Издательство Московского психолого- социального института, 2008. С. 255–259.
4. Рахимов Б. <https://docplayer.ru/> Воспитание исследовательской компетентности у будущих учителей на основе креативного подхода в процессе непрерывного образования.
5. Джураева С. Н. Дидактические принципы в образовании
6. [https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/151622/F\\_posled.IFTE\\_2019\\_RINC\\_ch2\\_90\\_94.pdf?sequence=-1](https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/151622/F_posled.IFTE_2019_RINC_ch2_90_94.pdf?sequence=-1)

1. Преемственность воспитательной, учебной, научно-мировоззренческой и практической работы будущего учителя в системе непрерывного образования.

2. Высокий уровень теоретико- методологических знаний и умений преподавателя и учителя.

3. Перспективная направленность психолого- педагогических исследований в области методологической культуры будущего учителя.

4. Применение новой педагогической и информационной технологии в осуществлении междисциплинарной связи в подготовки учительских кадров.

5. Освоение принципов взаимосвязи воспитания и социально- экономической политики, преемственности, единства управления и самоуправления в совершенствовании требований непрерывно педагогического образования.

6. Единство взаимосвязь анализа и синтеза- наиболее продуктивный путь не только познания, но и преобразования соответствующих объектов.

Создание условий для гармоничного личностного развития важная предпосылка воспитания исследовательской компетентности у будущих учителей. В информационном потоке решающее значение приобретают сознание и воля человека. Каждый должен принимать решение на своем месте. Эти решения основываются на приказе в «вверху», а на знаниях и убеждениях, на информации, которую каждый специалист способен получить и переработать. Поэтому ядро воспитания исследовательской компетентности у будущих учителей становится его большие способности, продуктивные способы и методы профессиональной деятельности, новое педагогическое мышление.

Необходимый уровень профессиональной воспитанности специалиста- одна из важнейших способов воспитания исследовательской компетентности у будущих учителей, т. е. способность самостоятельно выработать руководящие принципы деятельности и социального поведения, ориентируясь на лучшие образы общечеловеческой и национальной культуры. Содержание этой культуры охватывает экономику и труд, политику и право, экологию и здоровье, искусство, семейные и межличностные отношения.



## Изобразительная деятельность как средство развития творческого потенциала дошкольника

Алеуова Райхан Шарибаевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель;

Торемуратова Дильфуза, магистр

Нукусский государственный педагогический институт имени Ажинияза (Узбекистан)

*В статье раскрыты возможности изобразительного искусства по подготовке нового поколения работников дошкольного образования, которое требует от него единства знаний, умений и готовности качественно конструктивно действовать.*

**Ключевые слова:** личность, творческий потенциал, интеллект, креативность, изобразительное искусство, педагогическая культура.

Современный этап становления государства требует реформирования всех звеньев образования. Развитие демократизации в обществе обострили перед наукой ряд проблем. Приоритетной задачей педагогического образования является формирование эстетической культуры личности. Процесс реформирования системы высшего профессионального образования актуализирует проблему формирования образа студента как гуманной, духовной, культурной, творческой личности на основе компетентного подхода. Реализация идеала возможна при условии совершенствования системы высшего педагогического образования. Интенсификация и модернизация педагогического процесса в высшем учебном заведении ориентирована на творческо-инновационное развитие личности.

Специфика профессиональной деятельности воспитателя требует от него единства знаний, умений, готовности качественно конструктивно действовать, ценностно относиться к профессиональным достижениям и формулировать целевые ориентиры. Полнофункциональная личность способна к самоактуализации, самоутверждения, самореализации в личностном и профессиональном жизни.

Изменение концептуальных подходов к роли искусства в образовательной среде для становления личности позволяет погрузиться в проблему его потенциальных возможностей в процессе профессионального становления будущего воспитателя ДОУ.

Проблема эстетики в образовании занимает особое место во взглядах философов. Эстетическую культуру личности в контексте современной философии образования они представляют, как способность человека распознавать и переживать прекрасное, руководствоваться эстетическими ценностями в практической деятельности, создавать красоту вокруг себя. Необходимость организации культурных условий для зарождения нового типа цивилизации, способствует реализации принципа культурного самоопределения личности.

В научных поисках психологи также обращаются к проблематике художественного творчества. Деятельность они представляют как форму отношения человека к миру, содержанием которой является изменение и преобразование мира согласно освоением и развитием форм культуры. Они считают, что художественные образы помогают познать душу другого человека и усовершенство-

вать свою. Ученые отмечают, что для решения творческих педагогических задач необходима взаимосвязь интеллекта и креативности. Единство взглядов философов и психологов заключается в предоставлении приоритета естественным способностям человека и среды, является стимулом пробуждения творчества личности и самореализации человека-творца.

В последние годы педагогическая наука уделяет много внимания формированию художественно-эстетической компетентности как составляющей духовности личности. В плоскости педагогического разнообразия взглядов четко прослеживается методологическая позиция по формированию художественного образа современности, творческой самореализации; управление процессом решения познавательных задач изобразительного характера.

Учеными обоснована специфика детской изобразительной деятельности, овладение основами языка изобразительного искусства. Во многих исследованиях ученых рассматривается развитие собственного творчества ребенка, привлечение к искусству как приоритетного направления процесса формирования и совершенствования творческих способностей.

Повышенный интерес педагогов вызывает изучение специфики организации и протекания изобразительного процесса в высшем учебном педагогическом заведении, формирование художественно-графических умений будущих воспитателей в процессе изучения специальных дисциплин, базовых знаний и умений у будущих воспитателей дошкольных учреждений, творческих умений будущего воспитателя в интеллектуально игровой деятельности. При этом наиболее остро обсуждается проблема интеграции художественной деятельности в процесс формирования педагогической культуры личности.

Интенсивные изменения в жизни требуют использования эффективных средств образования, ориентированных на формирование целостной личности. Система подготовки будущих воспитателей дошкольных учебных заведений является идея о ценности и смысле бытия личности, способной к искусству жизнотворчества. Способность к творчеству формируется культурой в пределах искусства.

Итак, специфика искусства представлена как процесс, художественное освоение эстетических отношений человека и объективных условий ее профессиональной дея-

тельности, создание и содержание нового в искусстве собственной жизни.

Вполне правомерно утверждение того, что искусство влияет на чувствительность личности, эмоционально окрашивает и заинтересовывает человека процессом, направляет личность к созиданию, создает условия для реализации человеком своих стратегий, интегрирует в себе различные сферы образования, составляющими которых являются знания, умения и навыки. Но при этом искусство создания носит индивидуальный характер формирования новообразований личности в виде образов и путей между анализаторных систем. Учеными доказано, что изобразительное искусство требует от личности способности оперативно принимать решения в нестандартных нерегламентированных условиях, предоставляет возможности для реализации творческого потенциала личности.

Литература:

1. Кузин В. С. Психология в живописи. — М., 2005. — 304 с.
2. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одарённости. — СПб., 2009. — 434 с.

## Речевая культура студентов вузов физической культуры

Архипенкова Екатерина Олеговна, старший преподаватель

Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодёжи и туризма (г. Москва)

*В статье рассматриваются условия успешного формирования речевой культуры студентов вузов физической культуры; методы развития и формирования речевой культуры; влияние уровня речевой культуры на профессиональную успешность выпускника.*

**Ключевые слова:** коммуникативная компетентность, профессионально-речевая подготовка, речевая культура.

**Введение.** В современном образовательном процессе в высшей школе используется компетентностный подход. Компетентностное обучение должно проходить в особых педагогических условиях, в режиме формулирования и решения практических проблемных ситуаций, с использованием активных дидактических форм и методов. Сложная организация современной системы образования обусловлена ее непростой стратегической задачей: сформировать компетентности у студентов.

Будущая деятельность выпускника будет связана с общением и устной коммуникацией, придётся общаться с обучающимися и их родителями, руководством, журналистами и иными представителями спорт индустрии. Для этого необходимо, чтобы он владел соответствующими навыками.

Формирование речевой культуры является неотъемлемым показателем профессиональной компетентности будущего специалиста любого профиля. Развитие речевой культуры невозможно без организации и реализации в практике высшего профессионального образования тех условий, которые позволят повысить ее результативность.

Итак, творческий потенциал изобразительного искусства как креативная педагогическая система, обеспечивающая создания нового и выражается личным характером. Индивидуальность творческого подхода проявляется в особенностях приема и отображения информационного поля, генерирует творческие решения. Духовный потенциал стимулирует сознание к творчеству, а в условиях творческой деятельности возникают источники пополнения духовного потенциала педагогической культуры.

**Выводы.** Таким образом, мы убеждены, что именно искусство обеспечивает эффективность становления субъектов творческой деятельности в единстве эстетического и этического. Собственная сфера эстетического в человеке превращает действительность по законам красоты, изменяя его отношение к миру.

Особенно важно создать условия развития речевой культуры в образовательном процессе спортивного вуза, первоочередной задачей которого является подготовка специалиста в области спортивной индустрии, обладающего профессиональными знаниями и навыками.

Профессиональная деятельность специалистов в области физической культуры и спорта относится к сфере профессий «повышенной речевой ответственности», где слово является профессиональным инструментом, от владения которым зависит успех деятельности. Эффективное осуществление профессиональных функций требует от специалиста высокого уровня сформированности речевой культуры, которая имеет особое значение в ряду основных характеристик представителей данной сферы.

В деятельности тренера или учителя физической культуры имеет иное соотношение вербальных и невербальных средств речевого поведения. Это связано с такими особенностями учебно-тренировочной деятельности как дефицит времени, отведённый на вербальное объяснение, связь слова с речедвигательной координацией, акустические особенности учебно-тренировочных помещений. Данные

особенности требуют специфической профессионально-речевой подготовки специалиста в области физической культуры и спорта

Исследованию профессионально-речевой культуры посвящены работы В. А. Артемова, В. В. Соколовой, А. П. Храмченко, и др. Проблема формирования профессионально-речевой культуры в системе высшего профессионального образования рассматривалась в исследованиях Е. Б. Зориной, А. И. Чучалиной и др. Вопросы обучения речеведческим курсам, поиска методов и приемов организации учебного процесса подготовки специалистов, обучения профессиональной речи нашли свое отражение в теоретических и практических трудах таких ученых, как Н. Н. Ивакина, Н. В. Кузьмина, Н. И. Махновская, Л. В. Салькова, и др.

Несмотря на большое количество исследований, посвященных профессиональной речевой деятельности и речевой культуры, проблема формирования профессионально-речевой культуры студентов — будущих специалистов по физической культуре и спорту по-прежнему остается методически нерешенной. Преподаватели вузов, занимающихся подготовкой специалистов в области физической культуры и спорта, испытывают трудности в формировании у студентов профессионально-речевой культуры, связанные с отсутствием научно обоснованных методических рекомендаций решения данной задачи. Как следствие, уровень профессионально-речевой культуры выпускников высших учебных заведений не соответствует тем высоким требованиям, которые предъявляет к ней общество.

Основными показателями сформированности умений профессионально-речевого поведения являются: коммуникативные качества речи (правильность использования литературного и специального языка, точность, логичность, чистота и доступность речи), качества педагогического голоса (диапазон громкости, выносливость, адаптивность), качество дикции, правильность использования мимики, жестов, качество пространственной организации общения.

#### Литература:

1. Архипенкова Е. О Формирование общекультурных и профессиональных компетенций бакалавров по физической культуре, связанных с устной коммуникацией / Е. О. Архипенкова, А. В. Ермаков, В. С. Пьянников // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. — 2018. — № 4. — С. 29–33.
2. Архипенкова Е. О., Еремин Д. Н. Коммуникативная компетенция обучающихся по направлению подготовкам 49.03.01 — «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» и ее формирование через активные методы. / Е. О. Архипенкова, Д. Н. Еремин // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. — 2019. — № 3. — С. 11–13.
3. Волкова М. С. «Формирование риторической культуры у специалистов в области физической культуры и спорта в процессе их профессиональной подготовки», диссертация и автореферат по ВАК РФ 13.00.08.
4. Томашевич А. М., Жарикова Е. Л. Особенности организации и проведения анимационных программ на культурных и спортивно-массовых мероприятиях. / Томашевич А. М., Жарикова Е. Л. //Тенденции развития науки и образования. 2018. № 37–1. С. 55–56.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 49.03.01 — «Физическая культура». 1 С консультант.

Анализируя причины падения уровня речевой культуры студентов, необходимо отметить отмену устных выпускных экзаменов в школах нашей страны и их замену на письменный ЕГЭ. В связи с этим у выпускников отпала необходимость учиться излагать свои мысли, рассуждать грамотно в устной форме.

Поступившие в вуз студенты обладают разным уровнем речевой культуры и разной мотивацией в ее развитии, но так как речевая культура — составная часть профессиональной культуры будущего конкурентоспособного специалиста, задача вуза создать оптимальные условия для ее формирования и развития.

Для развития речевой культуры необходимо обогащение содержания образования путём установления межпредметных связей дисциплин учебного процесса, определяющих профессионально-речевую культуру.

В традиционной системе высшего образования имеют место элементы речевой подготовки, однако они не рассматриваются целенаправленно. Более того, все больше из образовательного процесса исключается живая речь, которая заменяется письменным текстом, что так же влияет на формирование речевой культуры.

**Выводы.** Итак, развитию речевой культуры студентов способствуют:

1. Образовательный процесс, построенный на основе межпредметной интеграции. Данная интеграция повышает уровень речевой культуры в целом и профессиональной культуры студента, его непрерывным.
2. Необходимо создание таких условий профессионально-речевой подготовки будущего преподавателя физической культуры, которые позволят активизировать развитие и саморазвитие всех аспектов профессионально-речевого поведения для максимально эффективной реализации их в учебно-тренировочной деятельности.
3. При разработке рабочих программ дисциплин, фондов оценочных средств по дисциплине делать уклон на задания связанные с устным, публичным выступлением, защитой своей точки зрения.

## Коммуникативные игры на уроке иностранного языка

Ахраменко Елена Васильевна, преподаватель

Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины (Беларусь)

*В статье рассматривается игра как способ обучения иноязычному общению. Особое внимание уделяется коммуникативной игре, способствующей речевому взаимодействию учащихся. Приводятся примеры коммуникативных игр на уроке иностранного языка.*

**Ключевые слова:** игра, языковая игра, коммуникативная игра, речевое взаимодействие, дискуссия.

Использование игры на уроке иностранного языка способствует улучшению качества учебно-воспитательного процесса, так как в процессе игры все учащиеся становятся активными ее участниками.

В процессе обучения игра выполняет следующие функции:

1. *Обучающую.* В процессе игры развиваются общеучебные умения, а также навыки владения иностранным языком.

2. *Воспитательную.* Учащиеся учатся поддерживать друг друга, вежливо и тактично вести себя в ходе игры.

3. *Развлекательную.* Урок превращается в увлекательное приключение.

4. *Коммуникативную.* В процессе игры создается атмосфера иноязычного общения.

5. *Релаксационную.* В игре учащиеся «снимают» эмоциональное напряжение.

6. *Психологическую.* Происходит психокоррекция различных проявлений личности в игре.

7. *Развивающую.* В процессе игры развиваются личностные качества учащихся [1, с.44].

Существуют различные классификации игр, используемых на уроке иностранного языка. Согласно одной из них учебные игры подразделяются на языковые и коммуникативные [2, с.219]. В языковых играх происходит отработка изучаемого языкового материала на уровне грамматики или лексики. В коммуникативных играх учитель не влияет на характер, содержание и способ речевого взаимодействия, учащиеся сами решают, что и как говорить на заданную тему [2].

Рассмотрим некоторые варианты коммуникативных игр на уроке иностранного языка.

### **Объяснение событий.**

Обучаемые делятся на группы. Каждой группе предлагаются описания невероятных, запутанных историй. Группа должна продумать логическое объяснение событиям. Выигрывает та группа, которая быстрее всех предложит логическое объяснение всем фактам, которые описываются в данной истории [3, с. 46].

Приведем примерный перечень историй:

1. A small boy, naked and with his head shaved, ran down a big city street. He was laughing happily though it was a cold day, and he had a photograph in his hand.

2. One of the school classrooms was found to be locked. The sound of a man groaning was heard from within. When it was broken into, it was discovered that most of the furniture had

been smashed. There were two dead mice near the door and a strong smell of burnt rubber in the air.

3. Mrs Smith, a housewife, affectionate wife, and mother of two small children, was digging in her garden the other day when she found a small metal box in the earth. She called her neighbour, Mrs Jones, over to have a look; Mrs Jones went back into her house for a minute and then came out again. She found Mrs Smith staring at the open box with an expression of terror on her face. The box was hot to the touch and there was nothing in it but some blue dust. Mrs Smith was taken to the hospital where she fell into a deep sleep. On awakening she remembered nothing. Mrs Jones took the box to the police station where it was locked in the safe; but the next day it had disappeared.

### **Восстановление последовательности событий.**

Группам предлагаются фрагменты предложений в хаотическом порядке. Необходимо восстановить каждое предложение в связный текст [3, с.65].

Приведем примеры подобных заданий:

1. But why Mr Darcy came so often to the parsonage/ it was more difficult to understand./ It could not be for society/ as he frequently sat there/ ten minutes together without opening his lips. And/ when he did speak, it seemed/ the effect of necessity rather than of choice,/ a sacrifice to propriety/ not a pleasure to himself.

2. So she swallowed one of the cakes and was delighted to find/ that she began shrinking directly. As soon as/ she was small enough to get through the door,/ she ran out of the house and found/ quite a crowd of little animals and birds waiting outside./ The poor little lizard, Bill, was in the middle,/ being held up by two guinea pigs/ who were giving it something out of a bottle.

3. Mediterranean countries are expected to agree this week/ on a multi-million pound campaign to clean up/ the polluted sea that is the world's top tourist area./ Ministers and senior officials from seventeen coastal states/ are meeting in Athens to put the finishing touches to a treaty/ on controlling discharges from land, which are responsible for/ eighty-five per cent of the pollution of the Mediterranean.

### **Выбор кандидата.**

Группам учащихся предлагается выбрать одного кандидата для досрочного условного освобождения. В ходе дискуссии обучаемые должны аргументировать свой выбор [3, с.77].

Приведем примерный перечень кандидатов:

1. John Barker Aged 22, unmarried. A pickpocket with one previous conviction. Clever, a skilled carpenter, but very

unstable personality, moves quickly from job to job and girl to girl. Rather conceited, likes to boast about his thefts, but likeable.

2. May Croft Aged 25, married with two children, found guilty of shoplifting. Tried to plead mental instability (kleptomania) but psychiatric examination did not support this. Says she loves her children, but constantly neglects them; they are being looked after by mother-in-law. Not on good terms with her husband.

3. Brad Jackson Aged 20, unmarried, seriously injured a man in a drunken fight over a girl. Says he regretted it afterwards, blames it on drink. Often drunk and violent. No job, lives with his widowed mother who is much distressed but has no control over him. Hates prison, will do anything to get out.

4. Bob Mikes Aged 37, married with three children, two at school. Worked in office, found out boss was having affair with secretary, blackmailed him. When his demands became too high and he threatened physical violence if not paid, his employer told police. Mikes' wife claims she knew nothing. One previous conviction ten years ago for theft.

5. Barbara Howard Aged 21, unmarried, smuggled diamonds and watches, had been doing so for some months before being caught. Daughter of rich and respected family, claims she did it for «kicks». Associates with rather wild, party-going, drug-taking set, has used drugs herself, but not addicted. No permanent boyfriend, probably promiscuous. Shocked parents have disowned her.

#### **Комбинирование версий в рассказ.**

Учащимся предлагается несколько версий одной истории или рассказа, причем ни одна из них не является полностью достоверной. Обучаемые должны составить правильную версию, комбинируя предложенные варианты [3, с.90–93].

Приведем примеры подобных заданий.

#### *Plans for a trip.*

##### *Mixed-up version A.*

We are going to take a family of about ten students on a cycling trip to the Himalayas for one week. If you would like to come, please sign your name below. You will need, besides your boats, plenty of light clothing, but also some warm blankets and rainwear; it is usually quite warm at this time of year in our area,

but we must be prepared for occasional hotter weather and rain. A small first-aid kit is advisable but not essential as the nurse accompanying us will have a set of medical supplies.

Our food will be supplied by the five-star hotels at which we shall be staying; however, you should bring with you two bottles of wine and some compact and nourishing snacks such as dried fruit and Coca Cola. We shall be leaving at 3 a. m. from Victoria Station, London, on 10 July, returning 17 July.

##### *Mixed-up version B.*

We are going to take a small group of about fifty students on a boating trip to central France for two weeks. If you would like to come, please sign your name below. You will need, besides your bicycles, some heavy walking-shoes, but also warm sweaters and rainwear; it is usually quite warm at this time of year in our area, but we must be prepared for occasional cooler weather and high winds. A small first-aid kit is also necessary as the nurse accompanying us will not have a set of medical supplies. Our food will be supplied by the youth hostels at which we shall be staying; however, you should bring with you two water-bottles and some compact and nourishing snacks such as potato crisps and chocolate. We shall be leaving at 8 a. m. from Victoria Station, London, on 10 December, returning 17 December.

##### *Correct solution.*

We are going to take a small group of about ten students on a cycling trip to central France for one week. If you would like to come, please sign your name below. You will need, besides your bicycles, plenty of light clothing, but also warm sweaters and rainwear; it is usually quite warm at this time of year in our area, but we must be prepared for occasional cooler weather and rain. A small first-aid kit is advisable but not essential as the nurse accompanying us will have a set of medical supplies. Our food will be supplied by the youth hostels at which we shall be staying; however, you should bring with you two water-bottles and some compact and nourishing snacks such as dried fruit and chocolate. We shall be leaving at 8 a. m. from Victoria Station, London, on 10 July, returning 17 July.

Таким образом, коммуникативные игры способствуют речевому взаимодействию учащихся, являются стимулом для дальнейшего изучения иностранного языка.

#### Литература:

1. Коньшева А. В. Английский язык. Современные методы обучения. — Мн., 2007. — 352 с.
2. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей. — М., 2008. — 272 с.
3. Penny Ur Discussions that work. — 1995. — 130 p.

## Using Error Correction Code to Improve Student's Writing Skills in English Classrooms

Bauyrzhanova Aiaulym, teacher

Nazarbayev Intellectual School of Physics and Mathematics, Taldykorgan (Kazakhstan)

*Selection of a correct way to give students feedback on their errors in writing has proved to be a complex task for researchers in language pedagogy. Despite the fact that, a lot of studies have been carried out to examine this issue, the teachers are still following their own way of providing error feedback. The present study with 12 students of grade 8 proves that students prefer coded feedback more as teachers show the error and its type by using a certain code or symbol. This study also proves that the students get advantage more from taking coded feedback over non-coded feedback.*

**Key words:** Error Correction Code (ECC), feedback, Error analysis, Self-correction, Peer-correction.

### 1. Introduction.

In this fast-paced world English acquisition is becoming an attribute of modern people who always try to keep up with the times and therefore, the demand is rising for people who speak and write in English accurately. Speaking and writing are productive skills and much more difficult rather than reading and listening skills as a lot of people struggle to produce speech orally or in written form. In fact, people who are learning English language are afraid of saying something in a wrong way, making mistakes and build obstacles from fears of being disgraced, shamed and miss the chance of making errors. This leads to the language barrier and makes it impossible to learn from their mistakes and improve the ability of reflection. Teachers are seeking different methods and techniques to deal with students' incompetence in expressing opinions in a verbal and non-verbal forms.

In this case error analyses and error correction are considered effective techniques in teaching both speaking and writing skills. For instance, as indicated by the Syllabus for English in Hong Kong claims that the error correction, "which is a list of grammatical items such as nouns, articles, prepositions and etc, is a typical error feedback method in the ESL lessons". Using ECC is accepted to be valuable procedure of helping students to correct their own errors, as students need educator's direction in recognizing the nature of their errors. Furthermore, it is proved that students get less opportunity to be engaged actively in the lessons and have little chance to learn how to write correctly with appropriate spelling, punctuation, grammar, text structure and word order in traditional teacher-centered lessons. As a result, students make different errors in their writing works, and failure to respond to students' errors can be gradually resulted in fossilization, which is, the state where the errors become a permanent feature of the learners' interlanguage. In addition, ECC makes it easy for teachers to mark and provide feedback on students' writings as they do not need to write the correct form of the error which allows students to work independently, improves noticing skills and develops students' ownership in learning, as students become more independent in recognizing, analyzing and correcting the errors.

The written works of students in grade 8 C indicated that they are experiencing difficulties to write essays, articles, and letters as they make various grammar and spelling errors. The proof of this statement can be seen in the results of summative assess-

ment papers for previous year where the scores for writing skills are considered to be the lowest relative to the other three skills. Furthermore, it was seen that errors of some students are turning out to be fossilization, that is, when mistakes become a permanent component of the student's interlanguage. This problem has been discussed in our department meetings as well as during the joint planning with English teachers working in 8 grades.

It was found that the conventional method of correcting errors where teachers cross out the word with a mistake and compose the right type of the word is not effective since they are typically overlooked by students. This problem was also addressed with other high school teachers who were able to resolve this challenge in their teaching experience and they suggested using the Error Correction Code as a method for teaching students recognition capacity, correcting their errors and preventing them from making the same mistakes while writing and speaking in the future.

Here, the educator did the Lesson Study, to discover students' preferences feelings in correcting their errors and answer the research question, which asks "How to develop writing skills through Error Correction Code and different forms of feedback in grade 8 C?". The aim of this study is to measure the effectiveness of ECC in improving writing and skills among the students in grade 8 and develop their ownership in learning.

### 2. Literature review:

During the study of methods and techniques to improve the students' writing skills the questions such as "when to correct?", "how to correct?" arose among researchers. And the debate had continued for a decade whether giving feedback in ESL and EFL writers can help to improve their writing accuracy. According to Truscott and his supporters correction had little or no effects on student writing. [6, p.305-313] A numerous studies on error correction in L2 and L3 writing lessons have proved that students gain accuracy in writing when they receive error feedback from teacher. In one research observation was done during the 14 week on six ESL students in English proficiency program course by Hyland (2003). The research showed that in most cases students used feedback focusing on form during their revisions to their drafts and was highly valued by them. Moreover, it was found that some language errors may be "treatable" through feedback.

Recent studies on ECC in second language writing, has focused on which types of error correction are effective in

treating types of errors. [7, p.217–230]. Comparison has been made between direct and indirect feedback. Direct feedback is used when an instructor provides the correct linguistic form for students (word, morpheme, phrase, rewritten sentence, deleted word [s] or morpheme [s]). On the other hand, Indirect feedback, “occurs when the teacher indicates that an error has been made but leaves it to the student writer to solve the problem and correct the error” [2, p.19]. Indirect feedback implies underlining and coding the errors. Ferris and Roberts (2001) compared these two types of indirect feedback. They figured out that the students who received underlined or coded feedback did slightly better in revising their grammatical errors than the one receiving only underlining as the feedback. Both groups were more successful in revising errors than the group receiving no feedback. The outcomes were tested by Chandler (2003), who challenged the results and looked at four types of feedback: direct, description only, underlining with description, and underlining only. In her research, Chandler discovered both direct correction and basic underlining to be more successful than depicting the kind of error in decreasing long term error. She likewise noticed that direct correction worked best for revision. There was no huge contrast between direct correction and underlining of errors. The overview results demonstrated that students favor direct correction since it is the quickest and most straightforward approach to reexamine their linguistic mistakes. However, students felt that they gained more from self-correction when the errors were just underlined. Although the two researches made distinction on various sorts of errors, neither tended with the impact of feedback on the particular kinds of errors. In this way, what’s stated in the literature focuses mostly on whether error codes help correct errors. This study aims to examine the usefulness of error codes to help English learners more effectively correct their mistakes.

**A Case Study**

**Aim of the Study**

The current study intends to improve the impact of correction symbols on promoting students’ capacities to correct their errors and look at the symbols as a system to encourage students to consider their mistakes and to correct them themselves. This method depends on the assumption that when students are actively engaged with the procedure of self-correction, they will demonstrate more inspiration to carry out this responsibility. It is additionally founded on the idea that educators should consider students’ mentalities so as to build up a methodology to assess their students’ written works.

**Hypothesis**

In an attempt to investigate the efficacy of using correction symbols to provide feedback in the writing, the instructor hypothesizes that the provision of correction symbols methodology would improve their writing skills.

**Participants**

The study was conducted in a secondary school of Kazakhstan. Twelve students participated the study. They were all 8 grade students. The lessons were taught by the English

teacher. Students of this group have been already taught grammar sections up to B1 level and basic structures of various writing works such as essays, articles, and letters. After the first term, teacher introduced students with ECC and started applying her method of using correction symbols on the writing of the students of grade 8. That means she gave the students feedback with correction symbols so that they could quickly identify their errors and correct them appropriately.

**Participant’s Information:**

Student’s Name	Marks Obtained after in Term I _/6
S1	4
S2	5
S3	6
S4	6
S5	5
S6	4
S7	4
S8	5
S9	4
S10	4
S11	4

**Method:**

There were conducted 3 full lessons with using ECC during this research. Teacher used PPP method to deliver these lessons.

— To introduce ECC students were asked to match sentences with errors and type of errors. This task was completed in pair work since there was a need to support less able learners. At first, students were given 7 minutes to complete the task, but extra 3 minutes were added since it was difficult for a few students to remember codes and to distinguish errors in sentences (a few of them even couldn’t see an error)

— The following activity is called “Peer Error Correction Race” taken from Error Correction Games Book by Ken Lackman. As indicated in this book, this activity helps students to identify errors and efficient for individual and group work. Learners were given the task to write a short essay in a short time. After finishing writing essays they created assessment criteria with the teacher to check the work.

— The instructor then distributed essays of the students in a row, but student A was provided the essay of student C and vice versa as there was a chance for student A to get further experience in defining the error and its form. This task was completed individually, but students lead discussions throughout the process by providing explanations for the errors they made. This task was completed individually, but students lead discussions throughout the process by providing explanations for the errors they made. Also, this task became fully student-centered as every learner noticed and identified errors, which led to correct essay writing.

— When the drafts with error codes were returned to the students, they corrected their errors. They handed in to the instructor the rewritten copies of the essays.

Then, students replied to the questions on the feedback form after rewriting the paragraphs

Data collection:

Following data were collected from the written works of 8 grade students

**Data that is collected from the first draft:**

Table 1

The number of words they used in their essays	The number of errors they made-SP, VT, SV, voice, punctuation, article, preposition, etc.	%	The number of correction they made after receiving feedback from their peers	%
90–120	11–13	12–11%	3–5	27–38%

#### Interpretation of the result:

The study indicates that the students made different errors. Table 1 shows students' corrected errors after they get feedback. Feedback takes the form of using corrective symbols, and according to these symbols, students provided the correct forms. During the mutual correction of essays Students corrected writings and identified the position and form of errors so that students might differentiate between one form and another. The results obtained have provided proof of the efficacy of correction symbols in enhancing self-correction. Results indicate that the students were more experienced in writing successful essays with the aid of correction symbols offered by the teachers and peers. Students wrote essays using 90–120 words and made 10–13 mistakes in their written paragraphs, and the students corrected 8 mistakes after receiving the feedback with correction symbols. That implies that after receiving the feedback from their peers, they fixed almost 40 per cent of errors. Gradually the students became more confident and active in the writing. They began using new vocabulary to write more sophisticated and logical sentences, because they learned a lot to correct their errors. In fact, their teacher's correction symbols helped them to know about the errors, and also to correct them.

#### Result of the feedback form:

Most of the students (85 percent) indicated that the error code was useful for helping them to correct errors. Only 10% of students thought that their instructors would provide correct answers and 5% of students thought they would detect their

errors themselves. They indicated that they enjoyed the usage of error codes, since the codes helped them to locate errors and quickly recognize the sort of errors they made. If they should know what sort of error has been made, they should link to the editing checklist descriptions and compare them with their own mistakes.

#### Conclusion

Observations from the research and the experience suggest that students like a lot coded feedback, because with the aid of the correction codes, they have the ability to learn about their errors and to correct them. The study also proves that this process of error correction benefits the students a lot as they need to do regular error correction practice. When they collect clear guidance from their teacher, they feel the responsibility to conduct their tasks properly. So this error correcting method involves students in a constant cycle of proofreading, editing and submitting their written work to their teacher, which obviously enhances their general writing skills a lot.

Finally, it can be assumed that teachers would be conscious of the effect of their feedback practices on their pupils by studying their progress in writing and recognizing their attitudes. Through this study, the teacher studied the impact of correction symbols on the development of student self-correction. The findings indicate that students are involved in improving their writing skills and correcting their own errors, and also want and their teachers to use the correction codes to mark their written work.

#### References:

1. Curriculum Development Committee (CDC) 1983. Syllabus for English (Forms IV). The Government Printer, Hong Kong.
2. Ferris, D. and Roberts, B. (2001) Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10, 161–184.
3. Bitchener, J. (2008). Evidence in Support of Written Corrective Feedback. *Journal of Second Language Writing*, doi: 10.1016/j.jslw.2007.11.004
4. Bitchener, J., Young, S. & Cameron, D. (2005). The Effect of Different Types of Corrective Feedback on ESL Student Writing. *Journal of Second Language Writing*, 14, 191–205.
5. Ferris, D. (1999). The Case for Grammar Correction in L2 Writing Classes: A Response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8 (1), 1–11.
6. Kepner, C. G. (1991). An Experiment in the Relationship of Types of Written Feedback to the Development of Second-Language Writing Skills. *The Modern Language Journal*, 75 (3), 305–313.
7. Hyland, F. (2003). Focusing on Form: Student Engagement with Teacher Feedback. *System*, 31 (2), 217–230



## Духовно-нравственное воспитание младших школьников средствами мультипликации

Билинская Ксения Николаевна, студент магистратуры

Кемеровский государственный университет

*В статье рассматривается вопрос педагогического воздействия мультипликационных фильмов на детей младшего школьного возраста. Представлены способы и условия использования мультипликации в качестве средства духовно-нравственного воспитания младших школьников. Предложена подборка мультфильмов для проведения занятий.*

**Ключевые слова:** дети, мультфильмы, духовно-нравственное воспитание, поведение, влияние.

В современном информационном обществе нам приходится иметь дело с большими потоками информации, которые, несомненно, влияют на нас определенным образом. В зависимости от возраста дети отдают предпочтение различным видам медиа. Самой незащищенной категорией перед лицом телеиндустрии становятся дети. Так, в дошкольном и младшем школьном возрасте пресса почти не востребована, так как дети только учатся читать. Особое место в репертуаре детей занимают мультипликационные фильмы [8].

Мультфильмы (от лат. multiplication — умножение) — «область киноискусства, представленная фильмами, которые создаются путем покадровой съемки последовательных фаз движения рисованных, живописных (графическая мультипликация) или объемно-кукольных (объемная мультипликация) образов» [6, с. 153]. Подразумеваются под мультфильмами не только созданные таким способом фильмы, но и другие фильмы, созданные путем анимации, компьютерной графики и т. д. [5, с.3–6].

Мультфильмы имеют уникальный педагогический потенциал: в необычной, ненавязчивой, наглядной и красочной форме способны раскрывать такие важные и сложные понятия, как дружба, верность, добро и зло, взаимовыручка, соучастие, сочувствие. Но могут нести в себе и отрицательное влияние [4, с. 71–72].

При просмотре мультфильмов срабатывают следующие механизмы формирования поведения:

- заражение — процесс передачи эмоционального состояния от одного индивида к другому на уровне психического контакта;
- внушение — воздействие на сознание человека, при котором происходит некритическое восприятие им убеждений и установок;
- подражание — следование примеру, образцу.

Реализация разнообразных способов использования мультипликации для духовного развития детей возможно через создание условий:

- обоснованность выбора мультипликационного материала. Предлагаемые произведения должны быть связаны с возрастными особенностями, интересами детей, изучаемым материалом и т. д.;
- методологически и методически грамотное руководство педагога работой с мультфильмом. Работа с мультфильмом не может быть сведена к его просмотру. Она должна содержать активное осмысление

духовных категорий, отраженных в мультипликационном произведении;

- обеспечение адекватности восприятия мультфильма и оценка действий персонажей. Педагогу важно контролировать процесс осмысления духовных категорий, чтобы избежать неверного понимания спорных моментов, чрезмерного упрощения ценностей и т. д.;
- личность самого педагога, отвечающая самым высоким духовно-нравственным требованиям. Для эффективности работы крайне важно, чтобы сам педагог являлся носителем духовных ценностей;
- готовность педагога (теоретическая, практическая, психологическая) к доверительному общению с детьми и к использованию мультфильма для духовного развития детей;
- побуждение детей к принятию самостоятельных решений, к самостоятельному нравственному выбору; прогнозирование результатов детских поступков [1, с.31–34].

Для смягчения пагубного воздействия СМИ А. С. Фомиченко [7, с. 69–71] предлагает два основных подхода: 1) критическое видение, т. е. воспитание у зрителей осознания асоциальной и вредоносной природы агрессивного поведения и помощь им в создании ненасильственных альтернатив разрешения конфликтных ситуаций; 2) инициативы СМИ, т. е. применения медиа-изображений с целью освещения пагубного воздействия насилия.

Напомним, что возрастная классификация информационной продукции — совокупность норм, регулирующих доступ к информации, причиняющей вред здоровью и развитию детей, в Российской Федерации была введена с 1 сентября 2012 г., после вступления в силу Федерального закона от 29 декабря 2010 г. № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» [2, с. 87–92].

Существуют разнообразные способы использования мультипликации в качестве средства духовно-нравственного воспитания младших школьников. Как отмечает И. Гундорова [3], педагог может предложить детям игру-инсценировку по просмотренному мультфильму, в процессе которой ребенок постепенно входит в содержательный мир фильма и усваивает его художественную логику, оценивает поступки персонажей, что вызывает обычно наибольшие затруднения, т. к. у детей данного возраста пре-

обладает ситуативное восприятие событий без проникновения в их причинно-следственные связи.

Для более глубокого освоения нравственно-эстетического мира мультфильма, знакомства со спецификой художественной выразительности в разных видах искусства можно предложить детям для сравнения книги, иллюстрации к ней с мультфильмом, созданным на основе этой книги. Кроме того, по результатам просмотренного мультфильма детям может быть предложена изобразительная деятельность. Изобразительная деятельность детей на основе просмотренного мультфильма должна быть направлена не на копирование работы художника, а на выражение эмоций, отношения к героям мультфильма, на осмысление выразительных средств, с помощью которых создан характер героя, выражена авторская позиция. Также необходимо обсуждение личностных и коммуникативных особенностей персонажей мультфильма; творческая работа по мотивам мультфильма.

Основной формой работы являются подгрупповые занятия. Временные рамки занятия определяются 30–35 мин. Все занятия предполагается проводить в специально оборудованном помещении. На занятиях предполагается использовать такие мультфильмы как: «Приключения Хомы», «Смешарики» серия 1, «Он попался», «Ну, погоди!» 8 выпуск, «Месть кота Леопольда», «Веселые Мишки» серия «Лень», «Эй, ты», «Возвращение Капитошки», «Маша и Медведь», «Мальш и Карлсон», «Варежка», «Бременские музыканты» и др., а также фрагменты мультфильмов. В качестве «наглядных» образцов, носителей полярных эталонов и поступков для детей могут быть представлены герои мультфильмов, которые в большинстве своём содержат в себе противоположные качества и проявления поведения, легко распознаваемые и разделяемые даже младшим школьником. Например, Фунтик и госпожа Белладонна, Баба-Яга и Аленушка, Золушка и мачеха, Иван и царский стременной из мультфильма «Конек-Горбунук», заяц и волк, старик и старуха из «Сказки о золотой рыбке». Например, просмотр мультфильма «Снежная королева» позволяет сформировать целый ряд важных духовно-нравственных представлений. В частности, о значении добрых отношений между членами семьи, взаимопомощи в семье, о необходимости оказывать поддержку попавшим в беду, о том, что перед лицом опасности семье нужно спланироваться и вместе преодолевать препятствия и т. д.

Ребёнку доступнее и проще сравнить себя с мультипликационным персонажем, чем ориентироваться на абстракт-

ные представления о том, «что такое хорошо и что такое плохо». Шаханская А. Ю. [8, с. 286–289] замечает, что положительное влияние на детей данной категории может оказывать работа с мультипликационными фильмами по сюжетам сказок. Сказка предлагает ребёнку образы, которыми он наслаждается, незаметно для себя усваивая жизненно важную информацию. Сказка ставит и помогает решить моральные проблемы. Д. Б. Эльконин подчеркивал, что «классическая сказка максимально соответствует действительному характеру восприятия ребёнком художественного произведения, в ней намечается трасса тех действий, которые должен осуществить ребёнок. Там, где этой трассы нет, ребёнок перестаёт понимать ее» [9, с. 147].

В процессе просмотра мультфильмов, организации игры на основе сюжетной линии мультипликационных произведений, следования определённой роли в этой игре ребёнок получает и накапливает информацию о правилах отношений, соответствующих той или иной роли. Так, у младшего школьника постепенно зарождается идеальный образ должного и на его основе формируется механизм подчинения данному образу. В свою очередь, личное неприятие, возникающее в процессе сопоставления ребёнком себя с отрицательным эталоном, присущем поведению того или иного персонажа, ухудшает представления о самом себе и ведёт к перестройке отрицательного поведения. В содержание мультфильма «упаковываются» учебные задания, которые подаются в форме игр, упражнений, этюдов.

Безусловно, современная мультипликация имеет неоднозначное влияние на ребёнка. С одной стороны, современные мультфильмы носят все более развлекательный характер, некоторые из них даже сложно назвать детскими, так как они могут содержать в себе и грубую лексику, и сцены насилия, и модели асоциального поведения, что может негативно влиять на детей младшего школьного возраста. В этом случае, особенно в отсутствии пояснений и комментариев взрослых, нравственно-эстетическое пространство мультфильмов, через которое ребёнок усваивает нормы поведения, может стать для него опасным. С другой стороны, мультипликационное кино как вид искусства обладает чрезвычайно высоким потенциалом художественно-эстетического, нравственно-эмоционального воздействия на детей, а также широкими воспитательно-образовательными возможностями. Перед родителями и педагогами стоит важная задача не только отобрать положительные в плане формы и содержания мультфильмы, но и в полной мере использовать в работе с детьми их педагогический потенциал.

#### Литература:

1. Брызгалова И. Л. Особенности использования мультипликации при коррекции и развитии эмоциональной сферы у детей с задержкой развития // Детская и подростковая реабилитация. — 2010. — № 2.
2. Гигиенические требования к просмотру телевизионных передач, мультфильмов: в соответствии с нормативами СанПиН 2.4.1.2660–10 // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. — 2012. — № 12.
3. Гундорова И. Телевидение и нравственность. Возможен ли союз. Наши дети [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://psy.1september.ru/articlef.php?ID=20060121>. — Загл. с экрана.

4. Заянкаускас О.И. Психологическое влияние мультфильмов на развитие личности ребенка // Международный журнал экспериментального образования. — 2010. — № 4.
5. Лалетина А.Ф. Культурообразующее значение мультипликации // Лингвокультурология. — 2009. — № 3.
6. Педагогический энциклопедический словарь — М.: Большая Российская энциклопедия, 2003.
7. Фомиченко А.С. Агрессия: актуальные проблемы исследования // Социогуманитарный вестник. — 2009. — № 1(3).
8. Шаханская А.Ю. Влияние мультипликационных фильмов на развитие детей младшего школьного возраста // Вестник Челябинского государственного университета. — 2013. — № 22 (313). — С. 286–289.
9. Эльконин Д.Б. Психология игры. — 2-е изд. — М., 1999. — 360 с.

## Элективные курсы по информатике как средство саморегуляции процесса обучения школьников профильных классов

Боженова Анастасия Юрьевна, студент

Научный руководитель: Гривенная Наталья Владимировна, доцент

Ставропольский государственный педагогический институт

*Данная статья посвящена рассмотрению элективного курса «Методы и средства защиты информации» с наглядным примером усвоения знаний обучающихся в процессе обучения школьников в профильных классах.*

**Ключевые слова:** элективный курс, информатика, профильное обучение.

## Elective courses in computer science as a means of self-regulation of the learning process in the profile training of schoolchildren

*This article is devoted to the consideration of the elective course "Methods and means of information protection" with a clear example of learning the knowledge of students in the process of teaching students in specialized classes.*

**Keywords:** elective course, computer science, specialized training.

Саморегуляция оказывает существенное влияние на учебную деятельность и личные достижения обучающихся — это мнение разделяют сегодня большинство специалистов. Исследователи саморегуляции процессов обучения и мышления в основном исходят из двух теоретических подходов. Речь идет о модели саморегуляции Б. Циммермана, основанной на социально-когнитивной теории (например, [Schunk, 1998]) и о теории решения задач А. Шенфельда [1].

В своей теории решения задач А. Шенфельд основное внимание уделяет метакогнитивным и когнитивным навыкам как составляющим саморегуляции, которые способствуют компетентному решению задач и выполнению учебных заданий, а именно:

- нацеливание на задачу (например, формулировка задачи);
- планирование процесса решения, определение подхода к выполнению задания;
- мониторинг выполнения задачи;
- оценка результата;
- рефлексия процесса решения задачи или обучения.

Данные о положительной связи между эффективностью саморегуляции и успехами в обучении побудили учи-

телей к проектированию образовательных курсов, способствующих совершенствованию навыков саморегуляции у учащихся [3].

Элективные курсы по информатике могут обеспечить функциональную грамотность старшеклассников, их социальную адаптацию и социальную мобильность за счет активного использования современных информационных технологий, методов и средств информатики в тех областях, которые интересуют учащихся. Учет интересов и склонностей учащихся позволит формировать и развивать интерес к продолжению образования и получению современной профессии, направить процесс обучения на профессиональное самоопределение личности.

В информационном письме Минобразования РФ от 13 ноября 2003 г. № 14–51–277/13 говорится о том, что «они по существу и являются важнейшим средством построения индивидуальных образовательных программ, так как в наибольшей степени связаны с выбором каждым школьником содержания образования в зависимости от его интересов, способностей, последующих жизненных планов» [4].

Элективные курсы по информатике выполняют следующие основные задачи:

- развитие содержания профильного уровня предмета «Информатика и ИКТ», что позволяет обеспечить углубленный уровень изучения информатики;
- развитие содержания базового уровня предмета «Информатика и ИКТ», что позволяет обеспечить повышенный уровень изучения этого предмета с целью подготовки учащихся для сдачи ЕГЭ по информатике;
- развитие содержания базового уровня предмета «Информатика и ИКТ», что позволяет поддерживать изучение смежных учебных предметов на профильном уровне;
- удовлетворение познавательных интересов обучающихся в информационно-технологической деятельности человека [2].

В соответствии с перечисленными задачами можно выделить по назначению четыре типа элективных курсов по информатике:

- элективные курсы углубленного уровня подготовки;
- элективные курсы повышенного уровня подготовки;

- элективные курсы межпредметного характера;
- элективные курсы надпредметного характера.

Разработанный элективный курс «Методы и средства защиты информации» относится к первому типу — элективный курс углубленного уровня подготовки, который ориентирован на расширение и углубление знаний в соответствующей области.

Для выяснения сложившегося уровня знаний и умений в области информационной безопасности и безопасной работе в сети необходимо провести контрольное мероприятие. Предэкспериментальная самостоятельная работа по теме «Информационная безопасность в сети» включала в себя два задания и показала, что не у всех обучающихся в достаточной мере сформированы навыки по безопасной работе в сети.

Ниже приведена диаграмма результатов обучающихся, по которой можно определить, что на «хорошо» и «отлично» справились с двумя предложенными заданиями 71% обучающихся, у 29% обучающихся возникли трудности (см. рисунок 1).

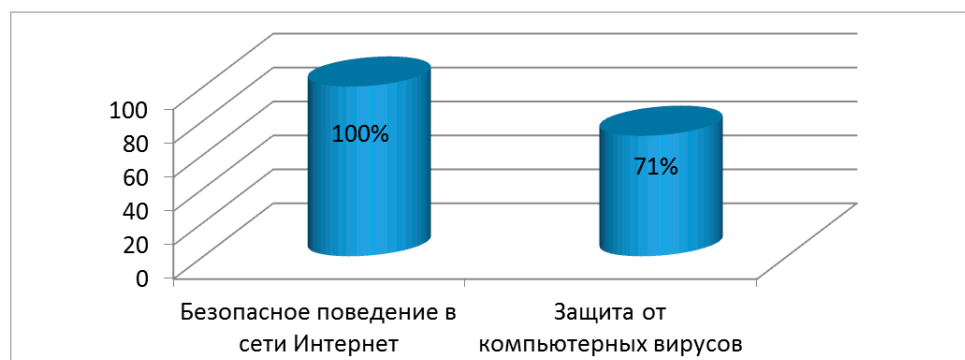


Рис. 1. Диаграмма результатов обучающихся до внедрения элективного курса

В связи с этим было принято решение и проведении дополнительных занятий в рамках элективного курса, направленных на отработку умений и навыков по теме: «Информационная безопасность в сети», так как защищенность личной информации и поддерживающей инфраструктуры от случайных или преднамеренных воздействий естественного или искусственного характера, которые могут нанести неприемлемый ущерб субъектам информационных отношений, в том числе владельцам и пользователям информации и поддерживающей инфраструктуры являются основным аспектом информационной безопасности.

После изучения соответствующей специальной и методической литературы были разработаны 17 занятий в соответствии с темой элективного курса. Пробное занятие «Информационная безопасность в сети» было проведено в классе.

При проведении занятий элективного курса можно было заметить, как обучающиеся были заинтересованы темой, сосредоточены, внимательны. Активно работали с предложенными заданиями, проявляли самостоятельность мышления.

Во время проведения занятий было выявлено, что ученики усвоили тему элективного курса и имеют представление о том, какие задачи ставятся с целью обеспечения безопасной работы в сети Интернет. Но при выполнении предложенных заданий у школьников возникали затруднения, так как задачи требовали логического мышления, что, как оказалось, у них развито слабо. Это говорит о том, что школьный курс ограничен и не позволяет рассматривать задачи, требующие не только действий по алгоритму.

Самостоятельный поиск решения оказался для учеников сложным, но все же позволил школьникам проявить свои способности, заставил задуматься над задачами.

Результаты контрольной работы после проведения урока показали положительную динамику формирования умений и навыков в обеспечении собственной безопасной работы в сети.

Ниже приведена диаграмма результатов выполненных заданий контрольной работы, по которой можно определить, что материал занятий был усвоен ребятами, осмыслен и может активно использоваться в новых ситуациях.

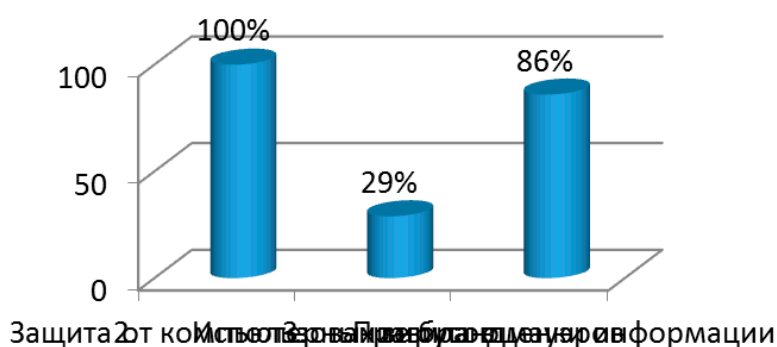


Рис. 2. Диаграмма результатов обучающихся после внедрения элективного курса

Если перед проведением части элективного курса («Защита от компьютерных вирусов») справился 71% обучающихся, то с выполнением первого задания итоговой работы, в котором необходимо было защитить компьютер с помощью антивирусных программ уже 100% обучающихся, 29% обучающихся отлично освоили правила оценки информации с точки зрения её угрозы, ну и почти все ребята — 86% научились защищать компьютер с помощью брандмауэра.

Таким образом, на основе полученных данных опытного эксперимента можно сделать следующие выводы:

- предлагаемый элективный курс был доступным для понимания обучающимися старшего звена школы;
- дифференцированный подход к обучающимся позволил добиться на различных этапах однородных результатов;
- результаты проведенного исследования указывают на эффективность элективного курса;
- предлагаемый элективный курс может быть использован в подготовке обучающихся к поступлению в высшие учебные заведения.

#### Литература:

1. <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-elektivnyh-kursov-po-informatike-kak-sredstvo-razvitiya-poznavatelnoy-samostoyatelnosti-uchaschihsya-v-usloviyah-profilnogo>
2. [https://vuzlit.ru/456391/osobennosti\\_elektivnyh\\_kursov\\_informatike](https://vuzlit.ru/456391/osobennosti_elektivnyh_kursov_informatike)
3. Методическое письмо «О преподавании учебного предмета «Информатика и ИКТ» и информационных технологий в условиях введения федерального компонента государственного стандарта общего образования». — Режим доступа: <http://www.edu.ru>.
4. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования (Приказ Минобразования РФ от 18.07.2002 № 2783).

## Театрально-игровая деятельность как средство формирования коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста

Бондарева Юлия Михайловна, студент

Казанский (Приволжский) федеральный университет

Галич Татьяна Николаевна, кандидат психологических наук, доцент

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

В современном обществе становится все более очевидным социальный запрос на личность с развитыми коммуникативными умениями. Человек способный быстро наладить контакт, погасить или предотвратить конфликт, адекватно проявляющий свои эмоции и понимающий эмо-

циональное состояние других людей, всегда представляет ценность для любого коллектива.

Не менее важны такие качества в детском саду. Ребёнок, обладающий развитыми коммуникативными умениями, всегда окружен товарищами, легко ладит со сверстниками.

В то время как ребёнком с неразвитыми коммуникативными умениями испытываются в случае необходимости общения и взаимодействия с людьми видимые затруднения, и в первую очередь психологического характера, что значительно образом влияет на широту пространства личностного развития, и в целом жизнедеятельности, а также оказывает негативное влияние на эмоциональное состояние дошкольника.

Дошкольное детство наилучшим образом благоприятствует формированию коммуникативных умений. Во ФГОС ДО отмечено, что наиболее значимым направлением формирования личности дошкольника является формирование социально-коммуникативных навыков; это предполагает освоение ребенком «моральных и нравственных ценностей, развитие общения и взаимодействия со взрослыми и сверстниками, развитие саморегуляции собственных действий, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками [4, с. 15].

Вышеизложенное обуславливает актуальность темы исследования: «Театрально-игровая деятельность как средство формирования коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста».

На основе анализа теоретических источников можно заключить, что сущность понятий «общение» и «коммуникативные умения» широко рассмотрены в психолого-педагогической литературе. Так Т. Г. Севастьяновой раскрываются составляющие общения как процесса. Сущность понятия коммуникативных умений изучали такие ученые как А. В. Мудрик, В. А. Кан-Калик, А. А. Максимова, Л. Р. Мунирова, О. Н. Сомкова, Г. А. Урунтаева, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, К. К. Платонов, Л. А. Петровская, А. А. Максимовой, А. В. Мудриком, Л. А. Аухадеевой, М. В. Беяниной, А. А. Когут разрабатывалась классификация коммуникативных умений. На сегодняшний день наблюдаются различные подходы к определению понятия коммуникативных умений.

В психологии коммуникативные умения — это, в первую очередь, способности к межличностному взаимодействию. В педагогической литературе коммуникативные умения рассматриваются в качестве осознанных действий субъектов, направленных на выстраивание правильным образом своего поведения при общении.

Характеристика коммуникативных качеств детей дошкольного возраста представлена в работах Г. Н. Кобяковой, М. И. Лисиной, Е. О. Смирновой. М. И. Лисиной были выделены четыре формы общения ребёнка в дошкольном детстве со взрослым и три формы общения ребёнка со сверстниками, последовательным образом сменяющие друг друга. М. И. Лисина и Е. О. Смирнова говорят о возникновении в семь лет внеситуативноличностной формы общения дошкольников как со сверстниками, так и со взрослым.

В научной литературе рассматриваются возможности театрализованной игры в формировании коммуникативных умений детей дошкольного возраста. Сущность театра-

лизованной игры и ее влияние на развитие дошкольников изучались: М. Д. Маханевой, И. Г. Вечкановой, Е. Л. Трусовой, А. Карабановой, Л. В. Артемовой, О. В. Акуловой, Т. А. Куликовой, А. Н. Леонтьевым. Ученые сходятся во мнении, что в данных играх образуется благоприятная среда для развития коммуникативных умений.

Анализ научной литературы и педагогического опыта позволил выявить противоречие между высоким потенциалом театрализованных игр, как средства формирования коммуникативных умений у детей дошкольного возраста, и недостаточной разработанностью педагогических рекомендаций для эффективного использования театрализованных игр в данном направлении.

В связи с этим проблема исследования состоит в определении педагогически целесообразного комплекта театрализованных игр для формирования коммуникативных умений у детей дошкольного возраста.

В выпускной квалификационной работе мы рассмотрели теоретические аспекты развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста.

Нами было конкретизировано понятие «коммуникативные навыки» — осмысленные действия ребенка (на основе знаний структурных компонентов умений и коммуникативной деятельности), а также способность правильно строить свое поведение, управлять им согласно целям общения.

Развитие коммуникативных навыков у дошкольников — это воспитание способности эффективного общения и успешного взаимодействия с окружением. Оно основано на нескольких особенностях личности дошкольника: желании вступить во взаимодействие, способности слышать и сопереживать собеседнику, разрешать сложные вопросы взаимодействия, владеть правилами эффективного общения [3, с. 87].

Нами были выделены и описаны особенности развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста.

В ходе исследования выявлены, обоснованы и экспериментально проверены педагогические условия развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста:

- создание театрализованного центра в группе детей старшего дошкольного возраста;
- включение детей в совместные театрализованные игры.

Нами была проведена опытно-экспериментальная работа, в ходе которой мы на констатирующем этапе эксперимента провели диагностику уровня развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста. Результаты диагностики показали, что большинство детей, как в экспериментальной, так и в контрольной группе имеют средний (60%) и низкий (40% и 30%) уровень развития коммуникативных навыков.

В рамках опытно-экспериментального исследования нами был проведен формирующий эксперимент с детьми

экспериментальной группы. На данном этапе эксперимента мы реализовывали вышеуказанные условия.

С целью проверки эффективности проведенной нами работы по развитию коммуникативных навыков мы провели контрольный эксперимент. Здесь мы использовали те же методики, что и на констатирующем этапе эксперимента. Качественные и количественный анализ результатов позволил нам сделать следующие выводы: в контрольной группе результаты остались неизменными:

высокий уровень — 10% (2 человека), 60% (12 человек), 30% (6 человек). В экспериментальной группе, напротив, отмечена положительная динамика изменения уровня развития коммуникативных навыков в сторону уменьшения количества испытуемых с низким уровнем развития коммуникативных навыков составила: с 40% — до 0%; со средним уровнем: с 70% — до 50%; и увеличения количества испытуемых с высоким уровнем: с 0% — до 50%.

#### Литература:

1. Авдулова Т. П. Личная и коммуникативная компетентность современного дошкольника: учебное пособие / Т. П. Авдулова, Г. Р. Хузеева. — М.: Прометей, 2016. — 138 с.
2. Артёмова Л. В. Театрализованные игры дошкольников: Кн. для воспитателя дет.сада / Л. В. Артёмова. — М.: Просвещение, 2015. — 127 с.
3. Доронина Т. Н. Игра в дошкольном возрасте: пособие для воспитателей детских садов / Т. Н. Доронина, О. А. Карabanова, Е. В. Соловьёва. — М.: Воспитание дошкольника, 2019. — 128 с.
4. Кузеванова О. В. Формы организации коммуникативной деятельности детей дошкольного возраста / О. В. Кузеванова, Т. А. Коблова // Детский сад: теория и практика — 2017. — № 6. — с. 96–103.
5. Урунтаева Г. А. Практикум по детской психологии / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. — М.: Просвещение, Владос, 2011. — С. 97–98.

## Методика eduScrum и развитие учебной мотивации в начальной школе

Борисенко Светлана Валерьевна, студент;

Семеновских Татьяна Викторовна, кандидат психологических наук, доцент

Тюменский государственный университет

*В статье рассматривается возможность применения методики eduScrum в начальной школе, с целью повышения уровня учебной мотивации. Отражены характерные особенности и факторы, положительно влияющие на учебную мотивацию. Изложены этапы работы с использованием методики eduScrum, рассматривается программа ее внедрения на уроках окружающего мира. Описан диагностический инструментарий и результаты исследования учебной мотивации младших школьников.*

**Ключевые слова:** учебная мотивация, методика eduScrum, окружающий мир, младшие школьники.

Современные исследования свидетельствуют о том, что учащимся не хватает мотивации в учебной деятельности. Почему так важно, чтобы учащиеся были замотивированы? Потому что, мотивация увеличивает результативность, настойчивость, интерес. В действующем Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) устанавливаются требования к личностным результатам учащихся, освоивших основную образовательную программу «...сформированность мотивации к обучению и познанию», «...развитие мотивов учебной деятельности и формирование личностного смысла учения» [6]. Исходя из того, что учебная деятельность занимает практически все годы становления личности, начиная с детского сада, важно развивать учебную мотивацию. В каждом возрасте она имеет свои особенности, в начальной школе они следующие: безоговорочное выполнение требований учителя; стремление получить

только хорошие отметки; неспособность удерживать сформированное намерение (необходимо делать минимальный перерыв между мотивацией и самой деятельностью); избирательное отношение к учебным дисциплинам [3].

Изучив проект Федерального государственного образовательного стандарта, можно сделать вывод, что большое внимание уделяется групповой работе школьников, выделяется следующий пункт: «Овладение умениями участвовать в совместной деятельности». В нем прописаны основные умения работы в команде: «...понимать и принимать цель совместной деятельности; обсуждать и согласовывать способы достижения общего результата; распределять роли в совместной деятельности, проявлять готовность быть лидером и выполнять поручения; осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности...» [5].

Исходя из выше сказанного, можно сделать вывод, что в школе необходимо использовать актуальные методы

обучения, которые отвечают вышеуказанным требованиям и способствуют поддержанию и развитию учебной мотивации. EduScrum — это методика, которая отвечает перечисленным требованиям и может эффективно использоваться на уроках в начальной школе.

**Характеристика методики eduscrum.** EduScrum (education Scrum) — это адаптация методологии Scrum для образования. Она разработана учителем из Голландии Вилли Вейнандсом [7], в 2011 году. Основная идея заключается в осознанном усвоении нового материала обучающимися через их тесное взаимодействие с другими участниками процесса, а также в изучении ими своих собственных возможностей [2].

В основе методики лежат ведение проектов Scrum и Agile т. е. гибкий подход. Который имеет следующие преимущества: наглядность и гибкость в управлении; возможность быстро реагировать и адаптироваться в различных ситуациях. С помощью Agile подхода возможно организовать работу в короткий промежуток времени с минимальными затратами и качественным продуктом.

**Диагностика учебной мотивации младших школьников.** В проведенном исследовании, мы опирались на интерпретацию учебной мотивации, сформулированную В. А. Грековой, где учебная мотивация — частный вид мотивации, представляющий собой систему целей, потребностей и мотивов, которые побуждают человека овладевать знаниями, способами познания, сознательно относиться к учению, быть активным в учебной деятельности, т. е. определяет учебную активность ребенка [1].

В исследовании участвовали 64 учащихся 3-х классов. Анализируя результаты констатирующего этапа эксперимента, мы пришли к выводу, что 53% учащихся имеют в качестве ведущей внешнюю мотивацию. Что касается развития уровней учебной мотивации, результаты следующие: 5% — низкий уровень (дезадаптация), 19% — сниженный уровень, 28% — нормальный, 34% — высокий, 14% — очень высокий уровень учебной мотивации. Исходя из этого, можно сделать вывод, что треть учащихся имеют высокий уровень учебной мотивации, но она является внешней.

Опираясь на результаты констатирующего эксперимента, мы пришли к выводу, что для развития учебной мотивации младших школьников, необходимо внедрение новых методик обучения.

Для развития учебной мотивации учащихся третьего класса была разработана программа для уроков окружающего мира [4]. Целью программы является: развитие учебной мотивации у учащихся третьего класса, посредством использования методики eduScrum на уроках окружающего мира. Работа на занятиях строилась следующим образом:

Первый этап: Планирование проекта. Учитель дает задание по проекту (заказ). Разработка критериев достижения цели и оценивания работ. Разбиение на задачи.

Второй этап: Формирование команд. Учащиеся подбирают команду по навыкам, они должны различаться, количество участников: 4–5 человек. Группы вырабатывают правила, которым будут следовать на протяжении всего проекта.

Третий этап: Работа над проектом. Этап предусматривает самостоятельную работу команд с доской в течение нескольких занятий, учитель выступает в роли наставника.

Четвертый этап: Обзор проекта (результат). Этап, на котором участники представляют свои работы: презентуют плакаты и оценивают работу остальных групп.

Пятый этап: Ретроспектива. Этап позволяет получить качественную обратную связь, как для группы, так и для каждого ребенка отдельно.

Анализ результатов работы контрольной и экспериментальной групп на уроках окружающего мира показал, что методика eduScrum положительно влияет на развитие учебной мотивации младших школьников:

1) 50% учащихся экспериментальной группы мотивировали свою деятельность внешней мотивацией, после реализации программы этот показатель снизился до 25%.

2) Уровень учебной мотивации начал меняться в положительном направлении: высокий уровень развития учебной мотивации изменился с 47% до 56%.

3) Самовосприятие школьников на затраты времени включения в урок снизилось с 9 минут до 6, соответственно.

Таким образом, можно сделать вывод, что использование методики eduScrum на уроках в начальной школе имеет свои положительные результаты в отношении развития и стимулирования учебной мотивации. Решая образовательные задачи, учащиеся могут развивать навык взаимодействия в команде, навыки самостоятельной работы и ответственности за проделанную работу.

#### Литература:

1. Грекова В. А. Психология учебной мотивации обучающихся. Учебная мотивация: основные теории и подходы [Электронный ресурс] // Северо-Кавказский психологический вестник. 2008. № 6/3. С. 45–51. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/psihologiya-uchebnoy-motivatsii-obuchayuschih-sya-uchebnaya-motivatsiya-osnovnye-teorii-i-podhody> (дата обращения: 19.02.2020).
2. Лукашенко М. А., Телегина Т. В. Управление созданием образовательных продуктов с помощью метода Scrum // Экономические науки. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 223–227.
3. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. 96 с.
4. Плешакова А. А. Окружающий мир: учебник. 3 класс. 2 часть. 3-е изд. М.: Просвещение, 2019. 175 с.



5. Проект Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [Электронный ресурс]. / КонсультантПлюс. URL: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/57358.html/> (дата обращения: 20.04.2020).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 06.10.2009 [Электронный ресурс] / ФГОС. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 20.04.2020).
7. Delhij A., Solingen R., Wijnands W. Руководство по eduScrum. Пер. с англ. И. Мифтахов, Т. Глухарева. [Электронный ресурс] URL: [https://eduscrum.nl/file/CKFiles/The\\_eduScrum\\_Guide\\_RU\\_1.2.pdf](https://eduscrum.nl/file/CKFiles/The_eduScrum_Guide_RU_1.2.pdf)

## Speech error classifications in the context of teaching EFL

Budko Stefaniya, master's student

M. Kozybaev North Kazakhstan State University (Kazakhstan)

*In this article we examine various speech error classifications and suggest possible ways of using them in the process of teaching English as a foreign language.*

**Key words:** *speech error, classification, English, teaching, language.*

In this article we shall examine types of speech errors and different classifications of them from the point of methodology, linguistics, psycholinguistics. First and foremost, it is crucial for our research to define the term "speech error". Speech error is a deviation from the existing language norms of word usage, grammar, stylistics etc. However, it is also an integral element of speech activity. The stability and regularity of the manifestation of speech errors is due, on the one hand, to the language system itself, primarily because of such a feature as the availability of options, and the other — the features of individual language acquisition by each native speaker. Since words are the most important units of language, one ought to pay attention to their use, stylistic coloring, meaning, compatibility with other words. There are errors that belong exclusively to written or oral speech and those that do not depend on the form of speech. There are lexical, syntactic, stylistic, derivational, morphological errors. Errors can also be divided in groups based on speech mechanisms and processes, context, language levels.

Speech error can lead to distortion of meaning, which determines the information component of speech. If we want to achieve more effective communication, the task should be to reduce the number of errors in speech, thereby reduce the "noise" created by them, make the speech simpler, clearer, and therefore more accessible and understandable, and communication more effective.

The other reason to work on reducing speech errors is related to the fact that by teaching a person to speak correctly, we thereby form one of the key elements of culture in general sense.

Highly organized speech implies the absence of speech errors. Therefore, the work on the prevention and elimination of speech errors is an important part of the overall work on the development of speech. It is self-evident that it is critical to study speech errors and ways to eliminate them in teaching foreign languages and English language in particular. Hence, we deem it relevant to analyze speech errors in order to understand the mechanism behind this occurrence and develop measures

to prevent and resolve such issues in the process of teaching foreign languages and EFL specifically. In order to achieve better communication and raise general cultural level we must work on reducing errors in our speech, and that requires a clear and profound classification of speech errors. We consider the first step on the way to achieve this goal to be the research of different approaches to classification of speech errors.

According to the well-known Russian linguist S. N. Tseytlin [1], speech errors can be classified depending on their belonging to oral or written speech. Thus, there are errors that can only happen in written or oral speech and errors that can happen regardless of the form of speech.

Peculiar to exclusively oral form of speech are orthoepic and accentological errors. Spelling and punctuation errors are typical in written speech. In the context of teaching English as a foreign language, errors that do not depend on a certain speech form are of particular interest to teachers.

Those include:

1. Word-formative;
2. Morphological;
3. Syntactical;
4. Lexical;
5. Phraseological;
6. Stylistic errors.

This approach offers a clear and organized way to classify speech errors and can serve as a basis for developing correction exercises. Therefore, we consider it to be of a great use to a teacher.

The classification of speech errors by G. Stemberger presented in the book "Introduction to psycholinguistics" ("Vvedenie v psikholingvistiku") by Russian psycholinguist A. A. Zalevskaya [2] uses the following criteria of error group allocation:

1. Nature of error;
2. Contextuality (further divided in accordance with sequencing, directionality and the relation between source and location);

### 3. Language levels.

The first group suggests classification of errors based on processes or actions that determine them. It includes substitution, blend, addition, deletion (omission).

Speech errors can be divided into two groups by dependence on context: contextual and non-contextual. Contextual errors are connected to sequencing, order in speech flow, and include subgroups of errors distinguished by directionality and relations between source and location. The former group consists of such errors as anticipation, perseveration, transposition, anticipation-perseveration, interrupted anticipation and shift. The latter includes errors located in a single unit (intra) and between different units (inter).

The aim of the fundamental research of G. Eiger, also considered by Zalevskaya, was to describe the mechanism of control of language correctness of the statement at the main stages of speech production as in the process of self-regulation (i. e. in the course of regulatory and evaluation activities), and in the process of the formation of this mechanism in the acquisition of a foreign language. G. Eiger traces features of the named mechanism at different stages of the process of speech production and offers in this regard the appropriate interpretation of speech errors.

At the speech programming stage errors are classified by orientation in a situation and situational-notional (semantic) syntaxing.

Orientation in a situation refers to identification of subjects and relationships between them in accordance to meaning. This includes errors caused by

1. Non-distinction between the subject and the object of an action;
2. Non-distinction between the subject of an action and the action (state);
3. Non-distinction between the action and its object;
4. Combination of the subject of an action and the result of it;
5. Combination of the object of an action and its feature;
6. Combination of a few actions.

Situational-notional (semantic) syntaxing errors refer to transition from simultaneous (abstract) image to internal scheme. It can result in the following types of errors:

1. Insufficient development of causal relationships;
2. Non-explication of logical-semantic specifiers;
3. Lack of concretization of time relation (including blending of a period and its part, blending of a period and periodicity of an action, blending of the beginning and the end of an action);
4. Lack of clarification of distributional relationship;
5. Insufficient development of space-time relationship.

At the stage of implementation of the program errors are connected to syntaxing and lexical filling (choice of words).

Violations of syntax combination (metatax) type of speech errors can be caused by:

1. Assimilation during the interaction of synonymic structure;
2. Syntactic paronymy;
3. Similarity of form and position of words from related classes;

### 4. Semantic assimilation.

Violations of information encoding refers to speech errors caused by:

1. Contamination:
  - a. Intersection;
  - b. Overlapping;
  - c. Addition.
2. Semantic induction.

This approach in classifying speech errors can function as a tool for in-depth speech error analysis. The more profound and deep understanding of a problem proves to be useful in search of solutions. Speech error analysis is a valuable skill for any foreign language teacher.

Another approach that we would like to mention is offered by Julian Edge [3].

According to him, speech errors can be divided into three types:

1. Slips;
2. Errors;
3. Attempts.

The first two types, slips and errors, are made when students are working on the material they are familiar with. The difference between these two types of speech errors lies in the ability of a student to correct their own mistake. "Slip" only requires teacher to point out a mistake. In case of "error" the student isn't able to correct themselves, although they were taught the rule. An "error" can often mean that the material was not learned well enough and deserves the most attention from the teacher.

Attempts, on the other hand, happen when a student tries to use unfamiliar speech structures to express their thoughts, or when it is unclear what meaning they are trying to convey or which grammatical form to use.

A teacher capable of differentiating between these three types of speech errors is able to prioritize errors that require to be focused on first and to approach each student in an individual manner.

In conclusion, there are various approaches to classification of speech errors that use different criteria for that purpose. We consider all of the aforementioned classifications to be relevant and important for working out effective measures to eliminate speech errors. There are certain ways of implementing the speech error analysis, based on the classifications mentioned above, into the process of teaching EFL that increase the effectiveness of education. Speech error analysis allows a teacher to gain profound understanding of causes of the errors and enhances the teacher's ability to solve the problem by using an individual approach to each student based on the knowledge of psycholinguistic nature of speech errors. It provides teachers with various ways to classify speech errors in an organized manner and develop correction measures due to systematical target approach. It also allows teachers to determine the priority of speech errors in order to correct them with greater effectiveness.

References:

1. Tseytlin, S. N. Rechevye oshibki i ih preduprezhdenie / S. N. Tseytlin. — Moscow: Prosveshchenie, 1982. — 127 p.
2. Zalevskaya, A. A. Vvedenie v psiholingvistiku / A. A. Zalevskaya. — : Rossijskij gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet, 1999. — 349 p.
3. Julian, Edge Mistakes and correction / Edge Julian. — : Longman, 1997. — 70 p.

## Формирование и развитие исследовательских умений учащихся в урочное и внеурочное время с применением инновационных технологий образования

Валеева Эльмира Баязитовна, учитель истории и обществознания  
МБОУ «Гимназия № 1» г. Менделеевска (Республика Татарстан)

*В статье рассматривается процесс формирования исследовательских умений у учащихся. Представлены основные этапы исследовательской деятельности.*

**Ключевые слова:** исследовательские умения, исследовательская деятельность, этапы учебного исследования

**Keywords:** research skills, research activity, phase of research study

Современная система образования нацелена на формирование готовности у учащихся к саморазвитию и непрерывному образованию. Овладение навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности являются одними из предъявляемых к учащимся школы требований. Одним из путей реализации этого требования является включение обучающегося в исследовательскую деятельность. Исследовательская технология обучения — это система действий педагога по организации учебно-познавательной деятельности путём постановки и самостоятельного творческого решения учащимися познавательных и практических задач, в ходе которого учащиеся проходят все или большинство этапов исследования. По Л. В. Занкову исследовательские умения — это «стремление учащихся к познавательной активности, способности сравнивать, анализировать, самостоятельно решать поставленные перед ним задачи». В процессе работы перед педагогом стоит задача — сформировать исследовательские умения:

- находить и формулировать научную проблему;
- формулировать цель и задачи исследования;
- устанавливать предмет и объект исследования;
- находить и самостоятельно работать с источниками исследования;
- выдвигать гипотезу;
- анализировать, сравнивать;
- проверять, доказывать, отвергать гипотезу;
- делать умозаключения и выводы;
- презентовать свою работу;
- определять сферы и границы применения результатов исследования.

Надо отметить, что данную работу начинают учителя начальных классов. Ученики с младших классов, определившись с темой исследовательской работы, с удовольствием ведут свои первые самостоятельные исследования,

наблюдая за окружающим миром, читая предложенную литературу. Презентацию результатов исследовательской деятельности мы видим на ежегодных школьных научно-практических конференциях. Принимая этих детей в основной школе, важно, чтобы интерес к исследовательской работе не потерялся. Работа над исследовательской работой способствует расширению знаний по предмету, приобретению навыков публичного выступления, расширяет кругозор учащихся, создает атмосферу сотрудничества, взаимоподдержки и способствует формированию информационной культуры учащегося, что в конечном итоге, способствует повышению качества образования.

В старшей школе выбор темы исследовательской работы чаще всего осуществляется исходя из профессионального самоопределения. Она стимулирует учащегося на творчество и самостоятельность, формирует у учащихся умение анализировать, сравнивать, делать собственные умозаключения. Формирование исследовательских навыков происходит как в урочное, так и во внеурочное время и направлена на формирование личностных и предметных и метапредметных результатов, установленных стандартом. К личностным относим саморазвитие, саморегуляцию, самоконтроль и самооценку. К регулятивным относим работу с информацией, моделирование, умение осуществлять учащимися выбор наиболее эффективных способов решения задач. К коммуникативным относим планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками, реализацию речевой деятельности как в устной, так и в письменной формах. На уроках истории тема будущей исследовательской работы может возникнуть спонтанно. Например, в 5 классе при изучении темы «Греко-персидские войны» можно предложить тему исследования «Какие изобретения и открытия Древнего мира сохранились до наших дней?» при изучении «угличского дела» в 7 классе возникает вопрос: «Кому была вы-

годна смерть царевича Дмитрия Ивановича?», в 9 классе при изучении темы «Реформы Столыпина» можно предложить тему исследования: «Столыпин — великий реформатор или диктатор?» и др.

В процессе работы над учебным исследованием ученик совместно с учителем проходит основные этапы:

- 1) Мотивация исследовательской деятельности.
- 2) Формулирование проблемы, целей и задач исследовательской деятельности, направленной на решение проблемы.
- 3) Выдвижение гипотезы исследования.
- 4) Определение, обсуждение, выбор методов исследовательской деятельности.
- 5) Определение и выбор способов оформления результатов исследования (реферат, доклад, выступление, творческий отчёт и др.)
- 6) Сбор, обработка, анализ и систематизация источников исследования.
- 7) Проверка гипотезы. Доказательство или опровержение гипотезы.
- 8) Подведение итогов, оформление результатов исследования.
- 9) Презентация результатов исследовательской работы в выбранной форме.
- 10) Анализ результатов деятельности. Определение перспектив и новых проблем исследования.

Проходя эти этапы, учащиеся формируют и развивают способности получать новые знания, анализировать их, сопоставлять, сравнивать и делать собственные умозаключения. Д. Локк в книге «Некоторые мысли о воспитании» (1693) писал: «Чтобы привлечь ребёнка к занятиям, следует широко использовать детское любопытство, ибо из него вырастает стремление к знаниям. Большое значение имеют детские вопросы, к которым надо относиться со всем вниманием. Необходимо развивать у детей способность к самостоятельным суждениям». [4, 32] Я считаю, то самое любопытство и является основой для поиска новой информации и инициирования исследовательской работы. На этапе мотивации важно не только пробудить интерес, но сохранить его на последующих этапах работы. Исходя из этого, при выборе темы необходимо руководствоваться уровнем сложности, объёмом предстоящей работы, наличием литературы и времени, которую займёт работа над исследованием. Технология личностно-ориентированного обучения позволит учителю учесть психологические, физиологические, интеллектуальные особенности учащегося.

#### Литература:

1. Казарина Л. А. Формирование исследовательской компетентности учащихся профильных гуманитарных классов общеобразовательной школы. <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/formirovanie-issledovatel'skoj-kompetentnosti-uchawihjsja-profilnyh-gumanitarnyh.html>
2. Фаритов А. Т. Модель формирования исследовательской компетентности учащихся. журнал Молодой учёный. — 2016. — № 30 (134).

Работая над этапом формулирования темы, нужно быть готовым, что учащемуся тема, которая в начале работы казалась интересной для изучения, перестанет быть объектом интереса. В этом случае, возможно, необходимо будет переформулировать тему или отказаться, предложив новую тему для исследования. Использование технологии проблемного обучения является одной из основ для формирования исследовательских умений. В процессе формулирования проблемы происходит активизация мышления ученика. Ученик должен самостоятельно анализировать фактический материал, сформулировать проблему исследования и, впоследствии, получить новую информацию.

Последующие этапы будут характеризоваться большим объёмом работы. Определившись с темой исследования, необходимо проанализировать источники исследования. Большую часть источников учащиеся будут искать в интернете. В этот момент необходимо воспользоваться технологией развития критического мышления. Не вся информация, представленная на сайтах, соответствует достоверности. Учителю необходимо помочь ученику сориентироваться в поисках нужной и интересной информации в тех сайтах, которые могут дать максимально достоверную и объективную информацию не только по тематике исследовательской работы, но и в процессе подготовки к урокам истории. Изучить историю только по учебнику невозможно, так как на многие события существуют альтернативные точки зрения. Кроме того, учебник не может передать того многообразия и богатства, которым обладает эпоха, культура того или иного периода, история определённого народа. Собрав необходимую информацию, выдвигая различные теории, учащийся начинает делать первые шаги в науку. Активный процесс сотворчества ученика и учителя характерен для этих этапов. Учитель работает над формированием умения учащегося работать с источниками, критически правильно оформлять цитаты, библиографию, ссылки. Одновременно идёт работа над формированием у учащихся умений передавать информацию, организации взаимодействия с другими детьми, управлять своим психическим состоянием. Так рождается исследовательская работа, которая принесёт радость не только ученику, но и учителю. В книге «Разговор с молодым директором школы» В. А. Сухомлинский писал: «Если вы хотите, чтобы педагогический труд давал учителю радость, чтобы повседневное проведение уроков не превратилось в скучную, однообразную повседневность, ведите каждого учителя на счастливую тропинку исследования». [4,324]

3. Е. Ф. Сивашиная, В. Н. Пунчик. Педагогические системы и технологии: курс лекций для педагогических специальностей ВУЗов. Минск, Эксперспектива, 2010. — 196 с.
4. История дошкольной педагогики: Учебное пособие для студентов педагогических институтов по спец. «Педагогика и психология»/М. Ф. Шабаева, В. А. Ротенберг, И. В. Чувашев и др.; Под ред. ЛН. Литвина. — 2-е изд., дораб. — М., Просвещение, 1989. — 352 с.

## Развитие связной речи детей дошкольного возраста как условие овладения коммуникативными компетенциями

Газизова Фарида Самигулловна, кандидат педагогических наук, доцент;

Зорина Юлия Маратовна, студент

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

*Статья посвящена теоретическому изучению проблемы развития связной речи детей дошкольного возраста как условия овладения коммуникативными компетенциями. На основе анализа современной психолого-педагогической литературы сделан вывод о том, что деятельность по развитию связной речи дошкольников может быть использована в качестве эффективного средства овладения детьми дошкольного возраста коммуникативными компетенциями.*

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, связная речь, развитие речи, дети дошкольного возраста, дошкольное образование.

Речь имеет особое значение в становлении личности ребенка-дошкольника. Являясь важнейшим средством человеческого общения и познания действительности, речь служит основным каналом приобщения к ценностям духовной культуры, а также необходимым условием воспитания и обучения детей. Развитие связной речи в дошкольном детстве закладывает основы успешного обучения в школе. При этом развитие связной речи ребенка дошкольного возраста осуществляется в тесной взаимосвязи с освоением им системы коммуникативных компетенций. В связи с переходом дошкольного образования на ФГОС, проблема формирования коммуникативных компетенций дошкольников становится одной из самых актуальных, так как общение, основой которого является хорошо сформированная, богатая устная речь детей, представляет собой базу и средство дальнейшего успешного обучения и выступает в качестве одного из основных условий развития ребенка, важнейшего фактора формирования его личности.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы провести теоретическое изучение проблемы развития связной речи детей дошкольного возраста как условия овладения коммуникативными компетенциями. Объект исследования: процесс овладения детьми дошкольного возраста коммуникативными компетенциями, предмет исследования: развитие связной речи как средство формирования коммуникативных компетенций у детей дошкольного возраста.

Теоретический анализ, проведенный по проблеме исследования, позволил выявить несколько основных направлений научного изучения процесса развития связной речи и формирования коммуникативных компетенций у детей дошкольного возраста: определение требований к овладению коммуникативными компетенциями в дошкольном возрасте (С. Ю. Баранцева, В. С. Волобуева, О. В. Деми-

денко, А. А. Крень, К. А. Хафизова и другие); исследование психолого-педагогических особенностей развития связной речи у дошкольников (Е. В. Андреева, А. В. Белошистая, Л. В. Грабаровская, И. В. Зотова, О. И. Сытина, А. И. Шмоткина и другие); изучение методов и средств развития связной речи детей дошкольного возраста (А. Р. Аймуханова, Т. А. Герасименко, Т. И. Ерошенко, Н. И. Левшина, Л. Н. Мотунова, Е. П. Старова, О. И. Феклистова и другие).

На основе анализа представленных в современной психолого-педагогической литературе подходов, коммуникативная компетенция определена нами как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых человеку для общения с людьми. Ее структуру составляют: знание личностных особенностей людей, их понимание в процессе коммуникативного взаимодействия; умение правильно воспринимать и оценивать людей; способность предсказывать поведение партнеров по взаимодействию, оказывать на них влияние [1, с. 726].

Программные требования к содержанию работы по развитию коммуникативных компетенций детей дошкольного возраста, а также к основным методам и приемам, использование которых возможно в ходе данного процесса, отражены в тексте ФГОС дошкольного образования, согласно которому, социально-коммуникативное развитие дошкольников имеет в качестве своей цели усвоение норм и ценностей общества, в том числе и моральных и нравственных ценностей, а также развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками [3]. С социально-коммуникативным развитием ребенка тесно связана еще одна образовательная область дошкольного образования — «Речевое развитие», главной задачей которого является успешное формирование связной речи дошкольника, в свою очередь, создающее необходимые предпосылки

для формирования у него значимых коммуникативных компетенций [3].

При этом развитие связной речи ребенка представляет собой, наряду со становлением фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи, одно из главных направлений целостного процесса формирования речи ребенка, находящегося в тесной взаимосвязи с развитием у него мышления и сознания [4, с. 152]. На развитие связной речи у детей оказывают влияние: умение поэтапно выстраивать высказывания, используя средства описания и повествования; способность дошкольника к пересказу и собственному сочинению рассказов; способность строить коллективные договоры и делиться своими впечатлениями с окружающими [2, с. 98].

Среди методов и средств осуществления работы по развитию связной речи дошкольников, современные исследова-

тели называют: пересказ и рассказывание, метод наглядного моделирования, игровой метод, логоритмика, пальчиковая гимнастика, артикуляционная гимнастика и другие.

Различные методы и средства формирования и развития связной речи у детей дошкольного возраста, особенно используемые в сочетании, позволяют сохранить интерес дошкольников к занятиям, активизировать всех детей, развивают мыслительные операции, необходимые для формирования коммуникативной сферы. Тем самым на основе работы по формированию связной речи у детей дошкольного возраста происходит освоение дошкольниками системы коммуникативных компетенций, необходимых им в дальнейшей жизни и деятельности, а сама деятельность по развитию связной речи дошкольников используется в качестве эффективного средства овладения ими коммуникативными компетенциями.

#### Литература:

1. Волобуева, В. С. Развитие коммуникативных компетенций у старших дошкольников / В. С. Волобуева // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса. — 2016. — С. 725–729.
2. Зотова, И. В. Особенности развития связной речи старших дошкольников в современных условиях дошкольного образовательного учреждения / И. В. Зотова, А. И. Белялова // Январские педагогические чтения. — 2018. — № 4. — С. 98–101.
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 года № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Российская Газета. — № 6241. — [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (16.12.2019).
4. Шамсутдинова, Р. Ф. Развитие устной и письменной речи у младших школьников / Р. Ф. Шамсутдинова // Актуальные вопросы в научной работе и образовательной деятельности. — 2015. — С. 152–153.

## Театрально-игровая деятельность как средство развития детского музыкально-художественного творчества

Гилязетдинова Зиля Фамисовна, студент

Научный руководитель: Галич Татьяна Николаевна, кандидат психологических наук, доцент

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета (Республика Татарстан)

*В данной статье приводятся результаты опытно-экспериментальной работы по проблеме развития детского музыкально-художественного творчества в театрально-игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста. Проведенный педагогический эксперимент позволил подтвердить гипотезу о том, что процесс развития детского музыкально-художественного творчества будет более эффективным, если осуществлять его в процессе театрально-игровой деятельности.*

**Ключевые слова:** музыкально-художественное творчество, творческие способности, театрально-игровая деятельность, театрализованная игра, дети дошкольного возраста.

Театрально-игровая деятельность ребенка-дошкольника тесно связана с творчеством, поэтому имеет максимально развивающий характер в своем влиянии на личность воспитанников дошкольных учреждений. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) содержится указание на то, что содержание образовательных про-

грамм должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности. В процессе музыкальной театрально-игровой деятельности дошкольников происходит формирование у них элементарных представлений о данном виде искусства, восприятие музыки, реализация самостоятельного музыкально-художественного творчества детей.

В связи с этим актуальность исследования проблемы развития детского музыкально-художественного творчества в театрально-игровой деятельности определяется тем, что ее изучение позволяет отыскать наиболее эффективные механизмы реализации ФГОС ДО, способствующие разностороннему развитию личности ребенка в условиях дошкольного учреждения.

Целью исследования, проводимого в рамках данной статьи, является опытно-экспериментальное исследование проблемы развития детского музыкально-художественного творчества в театрально-игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста. Объектом исследования является процесс развития детского музыкально-художественного творчества, предметом — театрально-игровая деятельность детей дошкольного возраста как средство развития детского музыкально-художественного творчества.

Теоретический анализ по проблеме исследования позволил сделать вывод о том, что средством развития музыкально-художественного творчества дошкольников может стать театрально-игровая деятельность, принимающая формы режиссерских игр и игр-драматизаций [4, с. 21]. Она способствует творческому самовыражению детей; обеспечивает высокий уровень включенности каждого ребенка в происходящее, безоценочность ситуации; позволяет создавать ситуацию импровизационного действия; обеспечивает целостность и глубину воздействия на музыкально-художественное творчество ребенка [1, с. 574].

На основе теоретического анализа современной психолого-педагогической литературы нами была сформулирована гипотеза о том, что процесс развития детского

музыкально-художественного творчества будет более эффективным, если осуществлять его в процессе театрально-игровой деятельности.

Для проверки данного предположения нами опытно-экспериментальная работа, включавшая три этапа — констатирующий, формирующий и контрольный. В диагностике на констатирующем и контрольном этапах исследования приняли участие 50 детей старшего дошкольного возраста (по 25 в экспериментальной и контрольной группе), воспитанники МБДОУ «Детский сад № 82 «Подсолнушек» г. Набережные Челны. В работе на формирующем этапе приняли участие только дошкольники из экспериментальной группы (25 человек).

Для проведения диагностики использована методика О. П. Радыновой [3], в соответствии с которой развитие музыкально-художественного творчества детей дошкольного возраста оценивается по следующим критериям: восприятие, исполнительство, навыки певческой деятельности, умения и навыки музыкально-ритмической деятельности, игра на музыкальных инструментах. Для определения уровня сформированности у дошкольников перечисленных критериев было использовано наблюдение за детьми на музыкальных занятиях, при подготовке к утренникам, в ходе самостоятельной музыкальной деятельности детей. Дополнительно с каждым ребенком проведена диагностическая беседа по методике К. В. Тарасовой [2].

На констатирующем этапе обнаружилось, что исходный уровень развития музыкально-художественного творчества детей старшего дошкольного возраста является недостаточным по всем изученным критериям (таблица 1).

Таблица 1. Уровень развития музыкально-художественного творчества детей на констатирующем этапе, %

Критерий	Уровень	Экспер. группа	Контр. группа
Восприятие	Высокий	16	16
	Средний	72	76
	Низкий	12	8
Исполнительство	Высокий	8	16
	Средний	76	80
	Низкий	12	4
Навыки певческой деятельности	Высокий	12	16
	Средний	76	72
	Низкий	12	12
Умения и навыки музыкально-ритмической деятельности	Высокий	12	8
	Средний	80	84
	Низкий	8	8
Игра на музыкальных инструментах	Высокий	8	8
	Средний	80	84
	Низкий	12	8

На формирующем этапе проведена работа по развитию музыкально-художественного творчества у детей старшего дошкольного возраста из экспериментальной группы в процессе занятий по театрально-игровой деятельности.

Работа продолжалась в течение трех месяцев (13 недель), проводилось по два занятия в неделю. Основными направлениями работы с дошкольниками, реализованным в ходе проведенных занятий стали: театральная игра, ритмопла-

стика, культура и техника речи, работа над театральными постановками. В процессе проведения работы обнаружилось, что музыкально-художественное творчество у детей успешно проявляется и развивается в процессе театрально-игровой деятельности. В ходе занятий совершенствовались умения и навыки дошкольников воплощать в игре определенные переживания, театральная игра побуждала детей к созданию новейших образов, к творческому мышлению

Повторное наблюдение за особенностями развития музыкально-художественного творчества детей старшего дошкольного возраста на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы показало, что у дошкольников из экспериментальной группы оно развито теперь в более высокой степени, чем в тех детей, которые не участвовали в работе, проведенной на формирующем этапе (таблица 2).

Таблица 2. Уровень развития музыкально-художественного творчества детей на контрольном этапе, %

Критерий	Уровень	Экспер. группа	Контр. группа
Восприятие	Высокий	20	16
	Средний	76	76
	Низкий	4	8
Исполнительство	Высокий	12	16
	Средний	80	80
	Низкий	8	4
Навыки певческой деятельности	Высокий	20	16
	Средний	76	72
	Низкий	4	12
Умения и навыки музыкально-ритмической деятельности	Высокий	24	8
	Средний	68	84
	Низкий	8	8
Игра на музыкальных инструментах	Высокий	20	8
	Средний	72	84
	Низкий	8	8

Таким образом, проведенная работа может быть оценена как успешная. Она поспособствовала раскрытию творческого потенциала дошкольников, повысила уровень развития у детей из экспериментальной группы музыкально-художественного творчества. Результаты опытно-

экспериментального исследования подтверждают гипотезу о том, что процесс развития детского музыкально-художественного творчества становится более эффективным, если осуществлять его в процессе театрально-игровой деятельности.

#### Литература:

1. Аджимуратова, Л.М. Влияние музыкально-театрализованной деятельности на развитие творческих способностей дошкольников / Л.М. Аджимуратова // Молодой ученый. — 2016. — № 7. — С. 573–575.
2. Диагностика музыкально-творческих способностей детей. — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2017/10/17/diagnostika-muzykalno-tvorcheskih-sposobnostey-detey-srednego> (19.03.2020).
3. Радынова, О.П. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста. — М.: Юрайт, 2019. — 293 с.
4. Смотровая, Н.С. Особенности организации театрально-игровой деятельности в группе детского сада / Н.С. Смотровая // Дошкольное образование — развивающее и развивающееся. — 2018. — № 4. — С. 21–22.



## Роль конструирования в приобщении младших школьников к народному прикладному творчеству

Гнутова Ирина Евгеньевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Гусев Дмитрий Александрович, кандидат педагогических наук, доцент

Арзамасский филиал Нижегородского государственного научно-исследовательского университета имени Н. И. Лобачевского

*В статье представлена точка зрения на приобщение младших школьников к народному прикладному творчеству средствами конструирования. В работе рассматривается суть конструктивной деятельности, прослеживается ее связь с народным прикладным творчеством, описываются организационные условия применения конструирования в данном направлении, дается обоснование актуальности проблемы.*

**Ключевые слова:** конструирование в начальной школе, народное прикладное творчество, конструктивная деятельность, условия использования конструирования в приобщении детей к народному прикладному творчеству.

Конструирование является тем видом деятельности, который обладает большим потенциалом в направлении духовного развития младших школьников. Именно к духовному развитию относится приобщение детей к народному прикладному творчеству. Мы можем говорить как об актуальности проблемы организации конструирования в начальных классах, так и об актуальности знакомства школьников с народной культурой. Это связано с изменениями, происходящими в современном образовании. Такая тенденция, как информатизация процессов обучения и воспитания, несколько снижает долю ручного художественного труда в жизни современных детей. Кроме того, ребенок находится в большом информационном пространстве, и не всегда поступающие из него ценности соответствуют целям и задачам нравственного и духовного воспитания подрастающего поколения. Но народная культура, традиции наших предков, декоративное и прикладное творчество являются хорошим материалом для формирования у детей положительных нравственных ориентиров.

Чаще всего при приобщении младших школьников к народному прикладному творчеству в начальной школе используется изобразительная деятельность. Однако конструирование также может стать эффективным средством в этой работе. Важным, на наш взгляд, являются общие характеристики детского конструирования и отдельных видов народного прикладного творчества. Так, исследователь Л. А. Парамонова отмечает, что конструктивная деятельность — это практическая деятельность, направленная на получение определенного, заранее задуманного реального продукта, соответствующего его функциональному назначению [4]. В то время как народное прикладное творчество также направлено на создание какого-то художественного продукта, который потом используется в деятельности человека. Именно эта связь позволяет нам говорить о том, что роль конструирования в приобщении младших школьников к народному прикладному творчеству велика.

Программами курса «Технология» предусмотрены разные виды конструирования в начальной школе: моделирование, конструирование из бумаги, из природных и бросовых материалов, конструирование с использованием элементов рукоделия. Проанализировав все методические

рекомендации, мы пришли к выводу, что в рамках приобщения младших школьников к народному прикладному творчеству наиболее приемлемы следующие виды конструирования:

- лоскутная техника;
- плетение из лозы;
- конструирование из бумаги;
- разные виды конструирования из лент, нитей, бисера;
- конструирование народной игрушки;
- конструирование народного костюма.

Чаще всего эти виды конструирования в начальной школе применяются для развития творческих способностей, самостоятельности, эстетического вкуса детей. Однако и в направлении приобщения школьников к народному прикладному творчеству они будут эффективны.

Следует соблюдать организационно-педагогические условия в работе по приобщению младших школьников к народному прикладному творчеству:

- привлечение детей к отбору материала на основе информации о народной культуре;
- использование отрывков литературных произведений, фольклорных и авторских, связанных с народным прикладным творчеством;
- проведение терминологической работы при приобщении младших школьников к народному прикладному творчеству на занятиях по конструированию;
- организация экскурсий с младшими школьниками в музеи народного творчества;
- систематичность и целенаправленность работы по приобщению младших школьников к народному прикладному творчеству посредством конструирования.

Рассмотрим реализацию вышеназванных условий при приобщении младших школьников к народному прикладному творчеству средствами конструирования народного костюма. На наш взгляд, целесообразно объединить конструирование костюма и народной куклы. Эти два вида деятельности соответствуют младшему школьному возрасту и будут играть большую роль в приобщении детей к народному прикладному творчеству. Это обусловлено тем, что игрушки являются большей частью общего культур-

ного наследия любого народа. Еще одна особенность заключается в том, что именно игрушка у любого народа является первым воспитателем и учителем для ребенка. Кроме того, многие исследователи говорят об огромном эстетическом и эмоциональном воздействии игрушки на ребенка, на становление его характера, его навыков, умений и знаний. Как отмечает О. А. Соломенникова, только в народной игрушке заключена теплота, которая выражается в заботливом, любовном ее исполнении [6]. А это, безусловно, будет способствовать приобщению младших школьников к народному прикладному творчеству.

Целесообразно говорить о региональном компоненте в работе по приобщению детей к народному творчеству. В любом регионе есть свои, знаковые, промыслы, ремесла, виды народного творчества, на которые педагоги могут делать акцент. Так, в Нижегородской области богатым материалом для приобщения младших школьников к народному творчеству станет чернухинский костюм. Если рассматривать организационно-педагогические условия, описанные выше, то работу можно проводить следующим образом:

1. Привлечь детей к отбору материала про чернухинский костюм. Безусловно, здесь могут привлекаться и родители. Перед непосредственным конструированием можно провести урок ознакомления с элементами народного костюма.

2. Использовать фольклорные произведения, связанные с народным костюмом. В данном случае можно предложить детям отрывки из сказок Арзамасского края.

3. Провести терминологическую работу при приобщении младших к народному прикладному творчеству на занятиях по конструированию. Данная работа будет эффективна на уроке, предшествующем конструированию. При ознакомлении школьников с элементами чернухинского костюма следует обратить внимание на такие названия: сорока, сарафан, ленка, борода, витейка, клиник, запон, пониток. Подобная работа позволит детям разобраться в модели народного костюма, будет способствовать обогащению речи школьников, а также поможет сделать черновые наброски будущих изделий конструирования.

4. Организовать экскурсии с младшими школьниками в музей народного творчества, например, в музей Центра ремесел Арзамасского района, где представлен чернухинский костюм. Специалисты помогут заинтересовать школьников, а также проведут мастер-классы, которые облегчат работу педагога по приобщению детей к народному прикладному творчеству.

5. Проводить работу по приобщению детей к народному прикладному творчеству систематически и целенаправленно, постепенно усложняя конструктивную деятельность, давая детям больше самостоятельности и в поиске материала для уроков, и в самом конструировании. Это бу-

дет способствовать повышению интереса детей как к народному костюму, так и к другим изделиям народного прикладного творчества.

6. Использовать на уроках по конструированию народного костюма интерактивные средства обучения и воспитания. На сегодняшний день накоплен немалый опыт в этом направлении. Существуют специальные программы для моделирования и конструирования, интерактивные конструктивные игры, которые также необходимо включать в работу с младшими школьниками. Например, на одном уроке можно провести компьютерное моделирование костюма, разобрать его детали, определить алгоритм работы, а на втором уроке приступить к ручному конструированию костюма. Такое разнообразие форм работы позволит педагогу скорее достигнуть поставленных целей.

7. Разработать и реализовать специальные проекты по изучению и последующему конструированию народного костюма. Проект может быть поисковым, исследовательским, но обязательно с практической направленностью.

8. Создать банк дидактических материалов по приобщению младших школьников к народному прикладному творчеству через конструирование. В этот банк можно включить дидактические игры и альбомы народного творчества.

9. Создать специальную развивающую среду, способствующую приобщению младших школьников к народному прикладному творчеству. Во многих школах сегодня есть краеведческие уголки или мини-музеи народного творчества.

Для обеспечения эффективности работы важно провести рефлексию, закрепить полученные детьми знания, умения и навыки. Главное, что на наш взгляд, должны усвоить дети — это прикладной характер их конструктивной деятельности и такой же прикладной характер народного творчества. Необходимо объяснить и показать школьникам, что любое произведение или изделие народного творчества находило и находит свое применение в обычной жизни: в быту, в декоре, в играх или праздниках. Поэтому результаты детской конструктивной деятельности также должны найти свое применение. Если работа ведется по конструированию народной игрушки или народного костюма, можно предложить школьникам организовать кукольный театр для малышей. Если мы применяем такой вид конструирования, как лоскутная техника, то можно устроить выставку или украсить класс произведениями детского творчества. Любые результаты детского ручного труда должны найти свое практическое приложение. Осознание пользы от собственного творчества, сравнение себя с мастерами народного прикладного искусства сформирует у младших школьников любовь к народному творчеству, уважение к труду, гордость за культурное наследие своей страны.

#### Литература:

1. Геронимус, Т. М. Методика преподавания технологии с практикумом [Текст] / Т. М. Геронимус. — М.: АСТ-Пресс, 2009. — 144 с.

2. Князева О. Л., Маханева М. Д. Приобщение детей к истокам русской народной культуры [Текст] / О. Л. Князева, М. Д. Маханева // Программа.: учеб.-метод. пособие, 2 изд., перераб. и доп. — СПб.: Детство-Пресс, 2015. — 126 с.
3. Комарова Т. С., Ратанова Т. А., Быховец Г. В. Народное искусство в воспитании детей / Под ред. Т. С. Комаровой. — М., 2005. — 210 с.
4. Парамонова, Л. А. Творческое конструирование: психологические и педагогические основы его формирования [Текст] / Л. А. Парамонова // Дошкольное воспитание. — № 11. — 2010. — С. 58–64.
5. Серебренникова, Л. Н. Методика преподавания технологии (труда): учебник для среднего профессионального образования [Текст] / Л. Н. Серебренникова. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Юрайт, 2020. — 226 с.
6. Соломенникова О. А. Радость творчества. Ознакомление детей с народным искусством [Текст] / О. А. Соломенникова. — М., 2005. — 154 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования [Электронный ресурс]. — Адрес доступа: <https://base.garant.ru/197127/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>

## Курс внеурочной деятельности по математике «Задачи с параметрами» для учащихся 8–9-х классов

Гречкина Ольга Сергеевна, студент

Научный руководитель: Жмурова Ирина Юньевна, кандидат педагогических наук, доцент

Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

*Статья посвящена описанию курса внеурочной деятельности по математике «Задачи с параметрами» для обучающихся основной школы.*

**Ключевые слова:** внеурочная деятельность, задача, параметр, уравнение, решение, государственная итоговая аттестация.

Одним из требований Федерального государственного образовательного стандарта является реализация образовательной программы как в урочной, так и во внеурочной деятельности. Внеурочная деятельность по предмету может быть осуществлена в различной форме. На наш взгляд, элективный курс по определенному разделу математики — оптимальная форма реализации внеурочной деятельности. Целью курса является удовлетворение интеллектуальных потребностей обучающихся, поэтому его тематика курса определяется, как правило, запросами обучающихся.

Выбор темы курса внеурочной деятельности связан с включением задач с параметрами в содержание контрольно-измерительных материалов Государственной итоговой аттестации выпускников по математике (профильный уровень). Кроме того, специфика подобных задач заключается в их ярко выраженном нестандартном исследовательском характере. Тем самым определяется актуальность углубленного изучения именно данного раздела математики.

Определим основные понятия. В. В. Мирошин даёт следующие определения «параметра» и «задачи с параметрами»:

*Параметром* называется независимая переменная величина, входящая в условие задачи или появляющаяся в процессе её решения, «управляющая» решением задачи.

Задача, условие которой содержит или в ходе решения которой появляется хотя бы одна независимая переменная, удовлетворяющая определению понятия «параметр», называется *задачей с параметрами* [2, с. 19].

Классифицировать задачи с параметрами можно по различным основаниям, для этого имеется большое количество признаков. Так, например, Клейн предлагает основанием классификации число параметров.

Ю. М. Колягин рассматривает классификацию задач по сложности в зависимости от числа компонентов, являющихся неизвестными и придающими ситуации проблемный характер [1]. Он выделяет четыре типа задач: стандартные задачи, обучающие задачи, поисковые задачи и проблемные задачи. При этом сами задачи с параметрами классифицируются по следующим основаниям: по постановке задания; по теме; по методу; и по сложности.

Особенностью классификации задач по методу является то, что задача рассматривается в неразрывной связи с методом ее решения. Чаще всего рассматривают аналитические или графические (координатно-графический) методы. В основном многие задачи с параметрами могут быть решены как аналитически, так и графически, однако чаще всего используется синтез данных методов.

При подготовке к государственной итоговой аттестации данным методам и приемам нужно уделять пристальное внимание, что не всегда возможно сделать, ограничиваясь рамками обычного урока. Поэтому для качественной подготовки к решению подобных задач нужен специальный курс внеурочной деятельности, который необходимо начинать достаточно рано. Многие задачи с параметрами можно рассматривать с начала изучения систематического курса алгебры.

Спроектированный нами курс внеурочной деятельности по математике «Задачи с параметрами» предназначен учащимся 8–9 классов и направлен на развитие познавательного интереса и формирование исследовательских навыков, а также изучение приемов и методов решения задач повышенного уровня сложности. Целями курса внеурочной деятельности являются: формирование математического мышления учащихся через знакомство с приемами и методами решения задач с параметрами, развитие математической культуры школьников, а также повышение мотивации к самостоятельному изучению некоторых классов уравнений и неравенств с параметрами.

Остановимся подробнее на решении на решении некоторых задач с параметрами, доступными учащимся 8–9 классов:

**Задача 1.** Решить уравнение  $(a - 1)x = a^2 - 1$ .

Преобразуем правую часть уравнения:

$$(a - 1)x = a^2 - 1$$

$$(a - 1)x = (a - 1)(a + 1)$$

Контрольные значения параметра (*термин А. Г. Мордковича*) — те, которые обращают в 0 коэффициент при  $x$  в левой части. Таким значением является  $a = 1$ . При этом значении  $a$  и левая, и правая части обращаются в 0 и уравнение превращается в верное числовое равенство независимо от значения переменной  $x$ .

При  $a \neq 1$  левую и правую части уравнения можно сократить на  $a - 1$ , тогда получаем единственное решение  $x = a + 1$ .

Литература:

1. Колягин Ю. М. Задачи в обучении математике. Т. 1–2. — М.: Просвещение, 1977.
2. Мирошин В. В. Существенные признаки понятия «параметр» // Математика в школе. — № 7. — 2010. — С. 19–22.
3. Мордкович А. Г. Беседы с учителями математики: Учеб.-метод. пособие. — М.: ООО «Оникс», 2008.

## Модель комплексного применения мер при подготовке высокомотивированных детей к качественному участию в интеллектуальных мероприятиях (на примере российской научно-социальной программы «Шаг в будущее» в Сургуте)

Гришина Анастасия Владимировна, студент магистратуры  
Сургутский государственный университет

*В статье обоснована значимость комплексного применения мер при подготовке высокомотивированных детей к участию в интеллектуальных конкурсах. Также рассмотрен вопрос моделирования системы подготовки высокомотивированных учащихся к мероприятиям Российской научно-социальной программы для молодежи и школьников «Шаг в будущее» в условиях сетевого взаимодействия учреждений общего и высшего образования.*

**Ключевые слова:** одарённые дети, нормативно-правовые документы, комплекс мер по подготовке одаренных детей к участию в интеллектуальных конкурсах.

Таким образом, при  $a = 1$  уравнение имеет бесконечное число корней (любое действительное число является корнем данного уравнения); при  $a \neq 1$  уравнение имеет единственный корень  $x = a + 1$

**Задача 2.** При каких значениях параметра  $a$  уравнение  $(x + 5)(x + 3)(x - a)(x + 3) = 0$  имеет ровно три решения?

Корнями данного уравнения являются следующие значения переменной:

$$\begin{cases} x = -5; \\ x = -3; \\ x = a; \\ x = 3. \end{cases}$$

Уравнение имеет три различных корня в том и только том случае, когда значение параметра  $a$  совпадает с одним из чисел  $-5$ ;  $-3$  и  $3$ . При всех других значениях параметра уравнение имеет четыре различных корня. Таким образом, уравнение имеет ровно четыре решения при  $a \in (-\infty; -5) \cup (-5; -3) \cup (3; +\infty)$  и ровно три решения при  $a \in \{-5; -3; 3\}$ .

Таким образом, курс внеурочной деятельности по математике «Задачи с параметрами» представляет возможность не только для формирования умений и навыков учащихся, но и развития у них логического мышления, расширения математического кругозора, формирования математической культуры.

## Model of complex application of measures in preparing highly motivated children for high-quality participation in intellectual activities (on the example of the Russian scientific and social program “Step into the future” in the city of Surgut)

Grishina Anastasiia Vladimirovna, student

Surgut State University

**Keywords:** *gifted children, normative legal documents, a set of measures to prepare gifted children to participate in intellectual competitions.*

Развитие одарённых детей — это одна из приоритетных задач общества на сегодняшний день. Педагоги решают множество вопросов, основной из которых — содействие формированию личности ребенка. Работа с одаренными детьми — задача, требующая целого комплекса мер. В раннем возрасте процент таких детей очень мал, и чаще всего они лишены необходимой для развития их талантов поддержки. Одаренный ребенок, в отличие от одаренного взрослого, сформировавшаяся личность, будущее которого ещё не определено, поэтому важно создавать среду для его полноценного развития.

Существует значительное разнообразие видов одаренности, которые могут проявляться в школьном возрасте. В их числе интеллектуальная одаренность, о развитии которой и пойдет речь.

Для детей с интеллектуальной одарённостью характерны следующие черты [1, с. 71]:

- высокоразвитая любознательность, пытливость;
- способность самому «видеть», находить проблемы и стремление их решать, активно экспериментируя;
- высокая (относительно возрастных возможностей) устойчивость внимания при погружении в познавательную деятельность (в области его интересов);
- раннее проявление стремления к классификации предметов и явлений, обнаружению причинно-следственных связей;
- развитая речь, хорошая память, высокий интерес к новому, необычному;
- способность к творческому преобразованию образов, импровизациям;
- оригинальность суждений, высокая обучаемость;
- стремление к полной самостоятельности.

Федеральными стандартами расставлены акценты на деятельностный подход в образовательном процессе, то есть способности уметь ставить цель, искать способы её достижения, быть свободным в выборе, нести полную ответственность за него, максимально использовать свои способности. Можно выделить три основные проблемы в организации работы с одарёнными детьми:

- отсутствие у педагогов знаний об особенностях проявления детской одарённости, видовом её разнообразии;
- функционально-целевая направленность школы в плане развития интеллекта учащихся;
- ориентация школы на «уравнивание» под «среднего» без прогноза на индивидуальное развитие.

В работе с одаренными детьми целесообразно положить следующие принципы педагогической деятельности:

- принцип максимального разнообразия предоставленных возможностей для развития личности;
- принцип возрастания роли внеурочной деятельности;
- принцип индивидуализации и дифференциации обучения;
- принцип создания условий для совместной работы учащихся при минимальном участии учителя;
- принцип свободы выбора учащимися помощи, наставничества.

Таким образом, все перечисленные принципы в полной мере находят отражение в основополагающих идеях новых федеральных стандартов.

У одарённых детей проявляется потребность в исследовательской и поисковой деятельности — это одно из условий, которое позволяет учащимся погрузиться в творческий процесс обучения и воспитывает в нём жажду знаний, стремление к открытиям, активному умственному труду самопознанию.

Метод проектов, относится к технологиям компетентно-ориентированного обучения. Использование этого метода в урочной и во внеурочной деятельности пробуждает познавательный интерес учащихся, развивает творческие способности. С учётом интересов и уровней развития одаренных детей им предлагается выполнить тот или иной проект: проанализировать и найти решение практической задачи, выстроив свою работу в режиме исследования и завершить ее публичным докладом с защитой своей позиции. Такая форма обучения позволяет одаренному ребенку, продолжая учиться вместе со сверстниками и оставаясь включенным в привычные социальные взаимоотношения, вместе с тем, качественно углублять свои знания и выявить свои ресурсы в области, соответствующей содержанию его одаренности. Педагог в этой ситуации выступает консультантом, координатором проекта, помощником, направляющим поиск решения проблемы.

Воспитание и обучение высокомотивированного ребенка и выработка у него умения самостоятельно усваивать сложный материал — это первоочередная задача, которую педагог со своим учеником должны поставить перед собой. Более того, вводя одаренного ребенка в предмет исследования, педагогу необходимо привить ребенку следующие навыки:

- самостоятельный поиск и усвоение новых знаний;

- самостоятельно принимать решения по научным вопросам и проблемам;
- предлагать качественно новые идеи в решении научных вопросов и проблем.

Работа педагога с одаренными детьми — это сложный и непрерывный процесс, требующий личностного роста, актуальных знаний в области психологии одаренных и их обучения, а также постоянного взаимодействия с психологами, консультантами, администрацией и обязательно с родителями.

В муниципальной системе образования города Сургута функционирует современная модель выявления, сопровождения и поддержки интеллектуально-одаренных детей, которая выстроена по принципу непрерывности и на всех уровнях в течение учебного года.

На уровне муниципалитета реализация мер поддержки одаренных и талантливых детей регламентируется нормативно-правовыми документами:

- приказом департамента образования Администрации города от 16.04.2013 № 02–11–172/13 «Об утверждении Комплекса мер по реализации Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов в системе образования в городе Сургуте»;
- приказом департамента образования от 30.12.2014 № 02–11–884/14 «О порядке комплектования обучающимися центров дополнительного образования (специализированных структурных подразделений), созданных в муниципальных образовательных учреждениях в целях выявления и поддержки лиц, добившихся успехов в учебной и исследовательской деятельности»;
- приказом департамента образования Администрации города от 19.10.2017 № 12–27–862/17 «Об утверждении тактического плана мероприятий по развитию муниципальной системы образования города Сургута на 2017/2018 учебный год и среднесрочную перспективу»;
- приказом департамента образования Администрации города от 14.11.2016 № 12–27–783/16 «Об утверждении муниципальной сети центров по работе с интеллектуально одаренными детьми на базе образовательных организации»;
- распоряжением Администрации города от 09.06.2016 № 1012 «Об утверждении перечня муниципальных общеобразовательных учреждений, имеющих структурное подразделение без образования юридического лица в виде центра дополнительного образования детей».

В муниципальной системе образования в 2012 году на базе муниципального автономного учреждения «Информационно-методический центр» создан отдел по поддержке и развитию инициатив для обучающихся, одной из функций которого является сопровождение учащихся образовательных учреждений в участии в интеллектуальных мероприятиях.

Конкурсные мероприятия, направленные на выявление и развитие интеллектуальных способностей проектной деятельности являются также и стимулирующими научную активность учащегося.

Одним из примеров является Российская научно-социальная программа для молодежи и школьников «Шаг в будущее» (далее — программа «Шаг в будущее»).

Сургут принимает участие в Российской научно-социальной программе «Шаг в будущее» с 1997 года. Координационный центр по Сургутскому району, созданный на базе Сургутского государственного университета под руководством Еськова В. М., доктора физико-математических наук, профессора, академика РАЕН, МАИ, стал организатором конгрессов по Северо-Западу Сибири, в которых активно и успешно принимают участие сургутские школьники

Координатором мероприятий программы «Шаг в будущее» в г. Сургуте в 1998 году выступил Комитет по образованию и науке администрации города Сургута, при активной поддержке Сургутского государственного университета, Сургутского государственного педагогического института, Негосударственного института мировой экономики и бизнеса «Планета», а также Сургутского филиала ИПК и РПО Ханты-Мансийского автономного округа.

В 1999 году программа «Шаг в будущее» была включена в Программу развития муниципальной системы образования и науки в городе Сургуте на 1999–2003 годы, утвержденную решением городской Думы. Программа удачно встраивалась в Концепцию развития муниципальной системы образования в части решения задач формирования интеллектуальной элиты города, способной заметно повысить качество образования и научной квалификации последовательно на всех уровнях (школа — образовательная организация высшего образования). Целевое финансирование позволило представлять школьников на окружном, российском и международном уровнях. Распоряжением Главы города был утвержден состав научно-методического Совета по реализации программы, в состав которого вошли представители образовательных организаций высшего образования и градообразующих предприятий.

С ноября 2005 года Координационным территориальным центром становится муниципальное учреждение дополнительного образования «Центр развития образования» (с 2012 года — «Информационно-методический центр»). В официальном реестре программы — номер 048.

С 2013 года на основании приказа департамента образования Администрации города от 16.04.2013 № 02–11–172/13 «Об утверждении комплекса мер по реализации Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов в системе образования в городе Сургуте», программа «Шаг в будущее» определена тактическим направлением развития муниципальной системы образования по поддержке и развитию интеллектуально одаренных детей.

Ежегодно приказом департамента образования Администрации города утверждается положение об орга-

низации городской научной конференции молодых исследователей «Шаг в будущее», состав организационного комитета конференции. Конференция включена в «Календарный план мероприятий для учащихся, воспитанников и педагогических работников образовательных организаций, подведомственных департаменту образования» на текущий год.

За 21 год реализации программы в муниципальной системе образования удалось увеличить ежегодное число участников мероприятий программы до 600 человек (на начальном этапе реализации — не более 100 человек в год). Более 5000 молодых сургутских исследователей представили свои работы на городской конференции «Шаг в будущее», треть из них стали победителями и призерами и получили право представлять город Сургут на окружной конференции и всероссийском форуме «Шаг в будущее».

С 2018 года в план работы по реализации мероприятий программы «Шаг в будущее» включены мероприятия для разных возрастных категорий:

- для обучающихся 8–11 классов — городская конференция молодых исследователей «Шаг в будущее» (апрель);
- для обучающихся 8–11 классов — обеспечение участия в окружной конференции молодых исследователей «Шаг в будущее» (ноябрь);
- для обучающихся 2–7 классов — городское соревнование юных исследователей «Шаг в будущее, Юниор» (январь-февраль);

- для обучающихся 8–11 классов — обеспечение участия во Всероссийском форуме-выставке научной молодежи «Шаг в будущее» (март);
- для обучающихся 4–7 классов — обеспечение участия в российском соревновании юных исследователей «Шаг в будущее, Юниор» (апрель);
- встреча Главы города с победителями и призерами Всероссийского форума научной молодежи «Шаг в будущее», их родителями и научными руководителями (апрель);
- для обучающихся 7–10 классов — обеспечение участия в российской научной школе-семинаре «Академия юных» (июнь);

Стабильно высокие результаты участия школьников в различных этапах программы «Шаг в будущее» свидетельствуют о наличии эффективной системы сопровождения учащихся по данному направлению.

Модель комплекс мер по повышению качества участия обучающихся города Сургута в мероприятиях программы «Шаг в будущее» осуществляется в течение всего учебного года на 3-х уровнях: индивидуальном (самостоятельная работа), школьном (наставничество, научные сообщества на базе школы), муниципальном (организация индивидуальных консультаций с педагогами учреждений высшего образования, экскурсии на предприятия, мастер-классы, организация предзащиты научно-исследовательских работ с целью получения обучающимися рекомендации по дальнейшей работе над исследованием).



Стоит отметить, что проведение муниципального уровня конференции «Шаг в будущее» осуществляется по аналогии со Всероссийским форумом научной молодежи «Шаг в будущее» (далее — форум) в двух форматах (публичной защиты и стендовой защиты научно-исследовательских работ), что также обеспечивает эффективную подготовку обучающихся города Сургута к форуму.

Ежегодный рост числа участников муниципального уровня конференции «Шаг в будущее» обеспечивает не только расширение формы проведения и работу новых дополнительных секций, но и проведение конференции на нескольких площадках. Деление конференции на площадки происходит по направлениям.

Также в городе Сургуте реализуется система поощрения победителей и призеров мероприятий программы «Шаг в будущее»: торжественные церемонии награждения, Встреча Главы города с победителями и призерами Всероссийского форума научной молодежи «Шаг в будущее», их родителями и научными руководителями, размещение фото обучающихся, добившихся максимального результата в научно-исследовательской деятельности на Доске почета города.

У победителей и призеров мероприятий программы «Шаг в будущее» также имеется возможность реализации своих проектов. Так, в 7-ми городах Ханты-Мансийского автономного округа — Югры успешно реализуется комплекс программного обеспечения для прогнозирования активированных дней, разработанный призером Всероссийского форума научной молодежи «Шаг в будущее» в 2017 году: сайт [aktivovka.ru](http://aktivovka.ru) и приложение для операционных систем Android и iOS.

Важнейшим аспектом подготовки учащихся к ответственному участию в мероприятиях программы «Шаг в будущее» и других интеллектуальных конкурсах является взаимодействие учреждений высшего и среднего образования.

Таким образом в течение всего учебного года в процессе реализации и подготовки осуществляется тесное сотрудничество с БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный университет» и БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный педагогический университет».

#### Литература:

1. Лейтес Н. С. Способности и одаренность в детские годы. М.: «Просвещение», 1984.
2. Опыт работы с одаренными детьми в современной России. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции / Науч. ред. Н. Ю. Синягина, Н. В. Зайцева. — М.: Арманов-центр, 2010.
3. Опыт работы с одаренными детьми в современной России: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 6–8 февраля 2003 года/ Научный редактор Л. П. Дуганова

## Социально-психологический тренинг как средство формирования коллектива подростков в системе гражданско-патриотического воспитания средней общеобразовательной школы

Ефремов Дмитрий Александрович, кандидат педагогических наук, доцент;

Гущина Евгения Михайловна, студент

Воронежский государственный педагогический университет

Клочкова Ирина Викторовна, заместитель директора по воспитательной работе

МКОУ «Смаглевская средняя общеобразовательная школа» (Воронежская обл.)

**Ф**ормирование коллектива подростков занимает ведущее место в системе гражданско-патриотического воспитания средней общеобразовательной школы. Анализ научных подходов (А. В. Беляев, Т. В. Болотова, А. С. Ма-

При подготовке учащихся к участию в мероприятиях программы «Шаг в будущее» регионального и федерального уровней ежегодно проводятся индивидуальные консультации с консультантами из числа профессорско-преподавательского состава учреждений высшего образования.

Также учащиеся активно посещают занятия по подготовке высокомотивированных детей к участию в интеллектуальных конкурсах на базе Регионального модельного центра дополнительного образования (БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный университет»).

Популярность мероприятий программы «Шаг в будущее» среди обучающихся, престиж программы, расширение возможностей для участников — заслуга организационного комитета программы и его председателя Александра Олеговича Карпова.

Участие в мероприятиях программы «Шаг в будущее» предоставляет обучающимся города Сургута возможность не только продемонстрировать свои знания и реализовать научный потенциал, но и посетить мероприятия (мастер-классы, семинары, экскурсии, лекции) на уникальных площадках, а также перспективу дальнейшего поступления без дополнительного отбора в престижные ведущие образовательные организации высшего образования страны. Также стоит отметить важность сотрудничества участников с партнерами программы и обмена опытом не только с участниками из различных регионов, но и участниками зарубежных делегаций.

каренко, Л. И. Новикова, В. А. Сухомлинский, Т. Н. Савенко, В. А. Слостенин, О. И. Петрич и др.) позволяет рассматривать подростковый коллектив как объект гражданско-патриотического воспитания. В подростковом



коллективе формируются гражданско-патриотическое сознание, субъектные позиции и гражданско-патриотические качества отдельных членов коллектива, которые с помощью механизмов целенаправленной совместной деятельности и конструктивного межличностного взаимодействия интегрируются в гражданственность и патриотизм всего коллектива.

Гражданско-патриотическое воспитание оказывает существенное влияние такие характеристики подросткового коллектива, как: морально-психологический климат; взаимная ответственность; уровень групповой сплоченности; коллективная направленность на достижение высоких результатов учебно-воспитательной деятельности.

Особое значение для формирования коллектива подростков имеет методическое обеспечение гражданско-патриотического воспитания на основе применения современных технологий, форм и методов, а также распространения инновационного педагогического опыта.

Одним из приоритетных направлений формирования коллектива подростков в системе гражданско-патриотического воспитания средней общеобразовательной школы является организация социально-психологического тренинга. Как отмечают авторы (Л. Ф. Анн, А. Г. Грецов, С. И. Макшанов, Е. В. Сидоренко и др.), социально-психологический тренинг ускоряет процесс овладения навыками эффективного социального поведения, полноценного взаимодействия с другими людьми, способствует более полному самопознанию и самоопределению личности.

Опираясь на работы С. И. Макшанова, необходимо отметить, что умелое использование элементов социально-психологического тренинга в системе гражданско-патриотического воспитания подростков имеет ряд достоинств:

1. Групповой опыт противодействует отчуждению, помогает решению межличностных проблем.
2. В группе моделируется система взаимоотношений и взаимосвязей, характерная для реальной жизни.
3. Возможность получения обратной связи от подростков со сходными проблемами.
4. Возникающие в результате групповой работы эмоциональная связь, сопереживание, эмпатия способствуют личностному росту и развитию самосознания подростков.
5. Группа облегчает процессы самораскрытия, самоисследования и самопознания [1].

Активная работа в данном направлении проводится в Муниципальном казённом образовательном учреждении «Смаглеевская средняя общеобразовательная школа» (Воронежская область, Кантемировский район, с. Смаглеевка).

В рамках реализации программы гражданско-патриотического воспитания «Патриоты России» в Смаглеевской СОШ был разработан тренинговый комплекс «Познай себя: взгляд в будущее», ориентированный на подростков 15–17 лет. Применяется в 9–10 классах.

Цель тренингового комплекса: создание условий для формирования гражданско-патриотических качеств подростков.

Основные задачи тренингового комплекса:

- формирование адекватной самооценки подростков;
- формирование в подростковом коллективе умений и навыков социального взаимодействия и конструктивных межличностных отношений;
- формирование у подростков образа желаемого будущего, гражданско-патриотической Я-концепции, социальной ответственности, гражданско-патриотической субъектности.

Тренинговый комплекс «Познай себя: взгляд в будущее» состоит из трёх последовательных блоков, каждый из которых, являясь частью комплекса, в то же время, сохраняет относительную самостоятельность и содержательную завершенность.

Направленность тренинговых процедур блока № 1 «Какой Я» — формирование адекватной самооценки. Блок № 2 «Я и другие» обеспечивает формирование в подростковом коллективе умений и навыков социального взаимодействия и конструктивных межличностных отношений. Тренинговые занятия в блоке № 3 «Я и моё будущее» направлены на формирование у подростков образа желаемого будущего, гражданско-патриотической Я-концепции, социальной ответственности, гражданско-патриотической субъектности.

Одним из ведущих аспектов тренингового комплекса «Познай себя: взгляд в будущее» является применение технологий социально-моделирующей игры во всех его структурных блоках. Так, например, тренинговые занятия в структуре блока № 1 подкрепляются социально-моделирующей игрой «Открываю себя», позволяющей увидеть подростку уровень развития себя как личности, провести самоанализ своих конструктивных и деструктивных качеств.

В блок № 2 включена социально-моделирующая игра «Сам себе Взрослый» (на основе трансактного анализа Э. Берна), которая позволяет подростку, используя простейшие коммуникативные приёмы и техники строить конструктивные модели межличностного взаимодействия и общения в коллективе, управлять межличностными конфликтами.

В блоке № 3 используется социально-моделирующая игра «Поступки желаемого будущего», которая способствовала формированию ценностно-смысловой сферы личности подростков как гражданина и патриота. В структуру блока № 3 также включены практические упражнения: «Я хочу быть — Я могу быть — Я должен быть»; «Мой девиз гражданина и патриота»; «Мы — Россияне». Данные упражнения направлены на формирование гражданско-патриотической Я-концепции и развитие гражданско-патриотической субъектности подростков.

Необходимо отметить, что тренинговый комплекс «Познай себя: взгляд в будущее» является также эффективным средством формирования коллектива подростков. С целью оценки влияния тренинговых занятий на динамику развития классного коллектива в Смаглеевской СОШ было проведено исследование. В качестве диагно-

стического инструментария использовалась Методика самооценки коллектива [2]. Данная методика предназначена для изучения уровня социально-психологического развития коллектива по следующим параметрам: *ответственность; коллективизм; сплочённость; контактность (личные взаимоотношения); открытость (отношение к новичкам и представителям других коллективов); организованность и информированность.*

В качестве экспериментальной группы был взят 9-й класс, который был протестирован перед началом проведения тренинговых занятий по Методике самооценки коллектива. После проведения тренинговых занятий проводи-

лось повторное тестирование этого же класса (уже 10-го класса) по вышеуказанной методике. Результаты анализа динамики развития классного коллектива до и после занятий в структуре тренингового комплекса «Познай себя: взгляд в будущее» представлены на рисунке 1.

Результаты анализа, приведённые на рисунке 1, свидетельствуют о положительной динамике формирования подросткового коллектива с помощью тренинговых занятий в системе гражданско-патриотического воспитания по таким параметрам, как: ответственность; коллективизм; сплочённость; контактность; открытость; организованность; информированность.

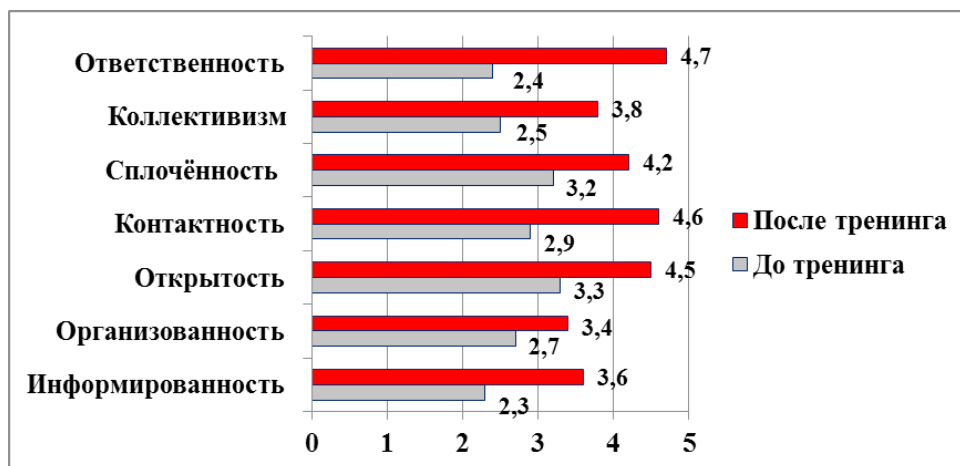


Рис. 1. Результаты анализа динамики развития классного коллектива до и после занятий в структуре тренингового комплекса «Познай себя: взгляд в будущее»

Таким образом, социально-психологический тренинг в системе гражданско-патриотического воспитания средней общеобразовательной школы способствует формиро-

ванию коллектива подростков через обучающее, коррекционное и развивающее воздействие на его членов.

#### Литература:

1. Макшанов С. И. Психология тренинга: Теория. Методология. Практика: монография / С. И. Макшанов. — СПб.: Образование, 1997. — 238 с.
2. Методические рекомендации по изучению социально-психологического климата в коллективах / Сост. О. Ю. Голубева, О. Ю. Шаповалова. — М.: ЦЭПП МЧС России, 2011. — С. 65–68.

## Экспериментальное исследование особенностей коммуникативной деятельности детей с ОНР I уровня

Жуматаева Сабина Муратовна, студент

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

Научный руководитель: Жиенбаева Надежда Бисеновна, доктор психологических наук, профессор

Казахская академия труда и социальных отношений (г. Алматы, Казахстан)

В статье рассматриваются особенности коммуникативной деятельности детей дошкольного возраста с общим нарушением речи I уровня. Исследование данной проблемы дает обширный материал для понимания психологических механизмов индивидуальных проявлений у детей дошкольного возраста с ОНР I уровня.

**Ключевые слова:** общение, коммуникативная деятельность, дошкольный возраст, общее недоразвитие речи.

Общение является основной функцией речи ребенка, необходимой для установления контакта с внешним миром, утверждал Л. С. Выготский. Способность общаться влияет на область социальных отношений и наиболее естественным образом достигает личных характеристик ребенка, позволяя ему в той или иной степени взаимодействовать со сверстниками и взрослыми. Такое нарушение у детей, как общее недоразвитие речи, лишает их полноценного контакта.

Базовый подход к решению этой проблемы представлен в работе Л. С. Выготского, который рассматривал общение, как предпосылку для личностного роста и устранения нарушений развития ребенка. На основании концепции Л. С. Выготского, можно сказать, что формирование коммуникативной деятельности у детей с ОНР является одной из приоритетных задач коррекционного процесса, поскольку эффективность и качество процесса общения во многом зависят от уровня коммуникативных навыков субъектов общения [4]. В работах Н. Леонтьева, М. И. Лисиной, Б. Ф. Ломова, Л. С. Выготского, А. В. Запорожец рассматриваются теоретические основы формирования коммуникативной деятельности у детей с общим недоразвитием речи.

Теоретический и практический анализ особенностей формирования коммуникативной деятельности детей указывает на существенные недостатки в изучении данной тематики. Структура коммуникативной деятельности детей дошкольного возраста не изучена, также не рассматриваются образовательные условия и методы формирования предпосылок коммуникативной деятельности детей с ОНР.

*Практическая экспериментальная часть исследования проводилась на базе ясли-сада № 22 г.Нур-Султан. В исследовании принимали участие 30 детей среднего дошкольного возраста с ОНР I уровня.*

Методы, используемые в нашем исследовании:

1. Наблюдение

2. Изучение медицинской и психолого-педагогической документации детей.

3. Беседа, анкетирование логопедов и воспитателей детского сада.

4. Подбор методик для выявления и составления характеристик уровней коммуникативной деятельности детей с ОНР дошкольного возраста.

Нами выявлены показатели коммуникативной деятельности детей с ОНР:

1. импрессивная речь;
2. зрительно-пространственное восприятие;
3. слуховой гнозис;
4. двигательная сфера;
5. мимика и жесты;
6. подражательные действия;
7. оральная праксис;
8. эмоционально-волевая сфера;
9. речевое поведение.

Комплекс диагностических методик, используемый нами, был взят из пособий «Обследования речи детей» Г. В. Чиркина и «Логопедическая работа с детьми с ОНР» Е. В. Кириллова. Состоял из 3 направлений: изучение импрессивной речи, невербальных функций, неречевых функций.

1 направление — изучение импрессивной речи. При проведении серии заданий были получены следующие результаты:

Уровни	ОНР I уровня	
	абс.ч.	%
Высокий	-	-
Средний	8	27
Низкий	22	73

Полученные числовые данные графически изображены

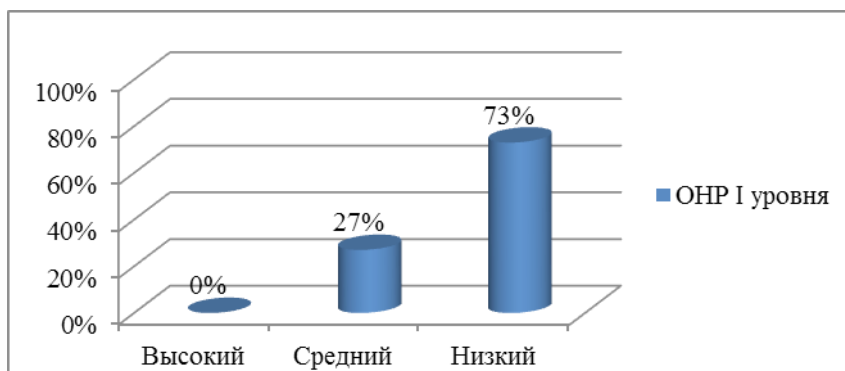


Рис. 1. Процентные показатели уровней сформированности импрессивной речи

**Анализ результатов:**

Высокий уровень — ребенок в основном понимает обращенную речь взрослого, испытывает трудности при восприятии сложных лексико-грамматических конструкций. Ребенок понимает в речи простые и сложные предложения, различает грамматические формы слов.

Средний уровень — ребенок понимает обращенную речь частично, требуются подсказки взрослого (выделение интонацией ключевых слов, жестовые подсказки). Словарь ребенка бедный, ребенок использует слова из общо-бытовой лексики, наблюдаются трудности актуализации слов.

Низкий уровень — ребенок не понимает обращенную речь либо отказывается от выполнения задания. Словарь ребенка скудный, в основном номинативный.

2 направление — изучение неречевых компонентов речи. При проведении серии заданий были получены следующие результаты:

Уровни	ОНР I уровня	
	абс.ч.	%
Высокий	-	-
Средний	9	30
Низкий	21	70

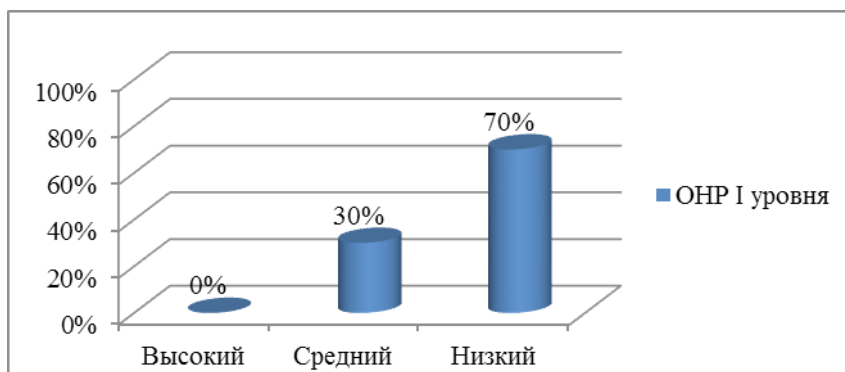


Рис. 2. Процентные показатели уровней сформированности неречевых функций речи

Анализ результатов:

Высокий уровень — ребенок хорошо понимает инструкцию, концентрация внимания сохраняется на протяжении всего обследования. Трудностей при диагностике зрительного гнозиса, орального праксиса не обнаружено.

Средний уровень — ребенок инструкцию понимает частично, требуется обучающая помощь, через непродолжительное время теряет концентрацию внимания.

Низкий уровень — ребенок не понимает инструкцию, не удерживает внимание на заданиях. Обнаружены трудности гнозиса и орального праксиса.

3 направление — изучение невербальной функции речи. При проведении серии заданий были получены следующие результаты:

Уровни	ОНР I уровня	
	абс.ч.	%
Высокий	-	-
Средний	8	27
Низкий	22	73

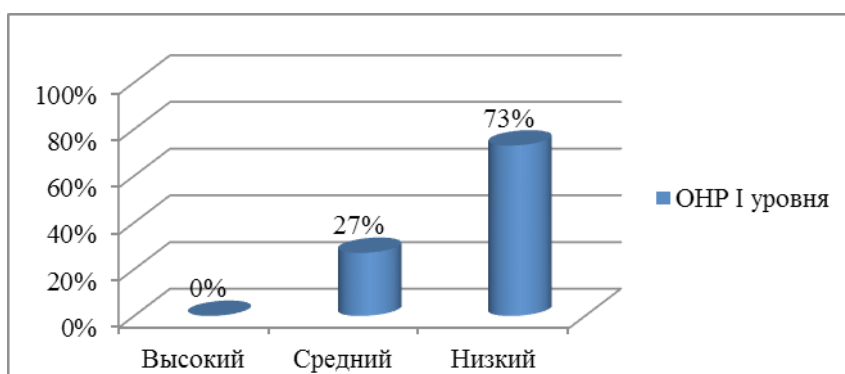


Рис. 3. Процентные показатели уровней сформированности невербальной функции речи

Анализ результатов:

Высокий уровень — ребенок сразу вступил в контакт со взрослым, в течение обследования проявлял заинтересованность в контакте. На протяжении всей ситуации общения положительный эмоциональный фон, что проявляется в частом и длительном контактном взгляде, улыбке, выразительности мимики, разнообразных жестах.

Средний уровень — ребенок вступил в контакт со взрослым сразу, но контакт непродолжительный, требуется эпизодическая стимуляция для поддержания кон-

такта. Неустойчивое эмоциональное состояние, ребенок употребляет в ходе общения элементарные жесты (указательный, жесты согласия несогласия), мимика невыразительная.

Низкий уровень — ребенок вступил в контакт со взрослым после дополнительной стимуляции. Проявление эмоционального негативизма со стороны ребенка.

Исходя из полученных результатов, мы можем отметить то, что большинство детей дошкольного возраста с ОНР I уровня имеют низкий уровень сформированности ком-

муникативной деятельности. Дети не общались со взрослыми и сверстниками, они почти не могли выполнить задания самостоятельно, мотивация отсутствует. Подражательные действия, имитация не всегда доступны. Эмоции проявляют негативные, выражение лица не выразительно. Отсутствие инициативы и отрицательность в общении

со сверстниками и взрослыми. Все компоненты, являющиеся составными частями коммуникативной деятельности детей с ОНР, указывают на низкий уровень сформированности предпосылок коммуникативной деятельности и указывают на необходимость дальнейшей коррекционной работы над их формированием.

#### Литература:

1. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. — М., 1956. — С.49.
2. Лисина М. И., Смирнова Р. А. Потребности и мотивы общения между дошкольниками // / Под ред. Я. Л. Коломинского. Минск, 1985
3. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. Г. В. Чиркиной. — М.: АРКТИ, 2003. — 240 с.

## Уравнения в целых числах во внеурочной деятельности по математике

Зубачева Ирина Юрьевна, студент

Научный руководитель: Жмурова Ирина Юньевна, кандидат педагогических наук, доцент

Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

*Статья посвящена описанию курса внеурочной деятельности по математике «Уравнения в целых числах» для обучающихся в 7–8-х классах основной школы.*

**Ключевые слова:** внеурочная деятельность, задача, целочисленное уравнение, диофантовы уравнения,

Уравнения в целых числах, в частности, диофантовы уравнения — интереснейший раздел математики, внимание к которому постоянно растет.

Диофант — великий математик прошлого, написавший фундаментальный труд — «Арифметику», состоявший из 13 книг. Значительная часть известных нам книг «Арифметики» посвящена решению неопределённых уравнений и систем неопределённых уравнений 2-й степени. Диофант описал некоторые общие методы решения данных уравнений. Эти методы вполне доступны учащимся 7–8-х классов, поэтому нами был разработан курс внеурочной деятельности по математике «Уравнения в целых числах».

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту общего образования внеурочная деятельность является неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса. Внеурочная деятельность организуется во внеучебное время и предназначена для удовлетворения индивидуальных потребностей обучающихся. В программу внеурочной деятельности по математике могут быть включены такие разделы, которые или вообще не изучаются в школьном курсе, или изучаются недостаточно глубоко, но представляют интерес как в историческом, так и в научном плане. В частности, таким разделом математики является решение целочисленных или диофантовых уравнений.

Актуальность данной темы связана с тем, что задачи, сводящиеся к диофантовым уравнениям, входят в контрольно-измерительные материалы ЕГЭ по математике

профильного уровня, а решение этих задач вызывает значительные затруднения у выпускников общеобразовательных учреждений.

Целочисленные уравнения — важная тема школьного курса математики, которой на уроках практически не уделяется внимания, хотя многие теоретико-числовые задачи могут быть сведены к решению уравнений в целых числах. Именно теоретико-числовые задачи составляют содержание одного из самых сложных и высоко оцениваемых заданий государственной итоговой аттестации по математике профильного уровня — задания № 19. Многие выпускники, сдающие профильный ЕГЭ по математике, даже не пытаются приступить к решению задания № 19, хотя для него вполне достаточно иметь знания по математике на уровне 5–6 классов. Выпускники не готовы решать сложные задачи, требующие принимать решение в нестандартной ситуации, у них не сформированы соответствующие навыки. В школьных учебниках подобного рода задач явно недостаточно. Курс внеурочной деятельности «Уравнения в целых числах» позволяет определенным образом восполнить этот пробел. Кроме того, данный курс может благоприятно влиять на развитие мышления учащихся.

Целями курса «Уравнения в целых числах» являются:

- углубление и расширение математического кругозора обучающихся;
- повышение интереса к математике;
- развитие логического мышления и творческих способностей учащихся;

- знакомство учеников с простейшими целочисленными математическими моделями.

В процессе изучения курса внеурочной деятельности числа учащиеся:

- смогут познакомиться с понятием диофантовых уравнений различных степеней и со способами их решения;
- смогут решать некоторые логические задачи путем сведения их к уравнениям в целых числах.

Курс строится индуктивно с элементами дедуктивных рассуждений и эвристики, начинается с занимательных задач и числовых головоломок. Данные задачи имеют высокий развивающий потенциал, способствуют формированию критического мышления, приучают к анализу получаемой информации, помогают адекватно ее оценить.

Прежде, чем рассматривать основные задачи курса, предполагается знакомство с неизвестными для учащихся приемами рациональных вычислений и первыми теоретико-числовыми задачами. На этом этапе происходит первичное знакомство с построением простейших арифметических моделей.

Дальнейшее изучение теоретического материала происходит блоками через систему тематически ориентированных задач, цель которых — подвести учащихся к самостоятельному формулированию гипотез и их дальнейшей проверке.

Основными темами курса являются следующие: занимательные и провоцирующие задачи; вычислительные лайфхаки; уравнения и неравенства; диофантовы уравнения первой и второй степеней; сюжетные задачи.

Приведем некоторые примеры.

Задача «Найдите все пары натуральных чисел, разность квадратов которых равна 5» [1] сводится к диофантову уравнению второго порядка

$$a^2 - b^2 = 5,$$

которое решается простым перебором. Учащиеся 7 класса, знакомые с формулами сокращенного умножения, легко сумеют разложить левую часть на множители и обратить внимание на то, что правая часть может быть представлена в виде произведения двух целых чисел всего четырьмя различными способами. Но именно эта простая задача позволяет построить математическую модель, использовать прием разложения на множители и применить данный алгоритм к решению других задач. Интересно, что такого рода задачи часто встречаются на математических олимпиадах различного ранга, и учащимся будет интересно попробовать себя в решении сложных задач.

Большое впечатление на учащихся произвела следующая задача: «Купец купил 138 аршин черного и синего сукна за 540 руб. Спрашивается, сколько аршин купил он того и другого, если синее стоило 5 руб. за аршин, а черное 3 руб.?». Она интересна не только тем, что сводится к диофантову уравнению первого порядка и может быть решена различными способами, но и тем, что взята из рассказа А. П. Чехова «Репетитор» [3]. Ребятам было интересно познакомиться с творчеством великого писателя не на уроке литературы, а в курсе математики, а уникальное вычислительное приспособление — русские счеты, на которых считал герой рассказа, многие увидели впервые в жизни. Тем самым были осуществлены интеграционные связи математики, истории и литературы [2].

Таким образом, при изучении курса учащиеся получают сведения по методам решения неопределенных уравнений, приобретут навыки сведения реальных ситуаций к арифметическим моделям, научатся производить содержательные рассуждения и строить простейшие алгоритмы. Это поможет им глубже изучить числа и их свойства и в дальнейшем позволит хорошо подготовиться к ЕГЭ по математике.

Литература:

1. Буфеев С. В. Коллекция задач по арифметике целых чисел. — М.: ЛЕНАНД, 2014. — 272 с.
2. Полякова, Т. С. Интеграционные связи и их оценка учителями математики и бакалаврами педагогико-математического образования / Т. С. Полякова, И. Ю. Жмурова. — Текст: непосредственный // Методический поиск: проблемы и решения. — 2015. — № 1 (18). — С. 66–72.
3. А. П. Чехов. Полное собрание сочинений и писем в 30-ти томах. Сочинения. Том 2. М., Наука, 1983.

## Понятие и структура развивающей среды в работах педагогов и психологов

Каменева Кристина Викторовна, студент магистратуры

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

*В последние годы в связи с внедрением ФГОС ДО возродилась тенденция научного рассмотрения проблем организации развивающей среды в дошкольных организациях, однако, до сих пор нет единого мнения о сущности развивающей среды, ее структуре, основных компонентах. Данная статья направлена на рассмотрение вышеуказанной проблемы в историческом аспекте и определение современной сущности рассматриваемого вопроса: понятие и структура «развивающей среды».*

**Ключевые слова:** среда, развивающая среда, структура развивающей среды, компоненты развивающей среды ДОО.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом (далее ФГОС ДО) дошкольное образовательное учреждение — это первая образовательная ступень, которая выполняет очень важную функцию по подготовке детей к школе [11, п. 1, п. 4, ст. 10]. Так же в данном документе подчеркивается, что одной из задач на решение которой направлен ФГОС ДО является обеспечение разнообразия и вариативности организационных форм и программ дошкольного образования, возможностей для формирования Программ имеющих разную направленность при учете потребностей образования, состояния здоровья и способностей дошкольников [14, пп 1., п. 1.6.]. В этой ситуации необходимо использовать гибкий средовой подход, который позволит обеспечить понимание необходимости, достаточности и эффективного использования имеющихся у конкретной образовательной организации ресурсов по ключевым направлениям деятельности.

Среду в качестве условия для оптимального саморазвития личности одним из первых начал рассматривать Ж. Ж. Руссо. Он считал, что эффективность системы воспитания зависит от созданной особой развивающей среды, приводящей в равновесие природные потребности и реальные возможности. Личность, находясь в такой среде добывает знания сама, и развитые таким образом ее свойства дают возможность сохранения внутренней свободы и независимости от существующих в обществе заблуждений и предрассудков [12].

Большое значение собственному опыту ребенка придавал С. Френе при разработке концепции творческого развития личности, а также считал важным правильное конструирование обучающей и развивающей личности среды [15].

Термин «среда» появился в 20-е годы, когда в отечественной психологии и педагогике отмечено частое употребление понятий «окружающая среда» (А. С. Макаренко), «общественная среда ребенка» (П. П. Блонский), «педагогика среды» (С. Т. Шацкий). Многие исследования подтверждали, что объектом воздействия преподавателя должны быть внешние условия, в которых существует ребенок, то есть среда, окружение, межличностные отношения, деятельность [2].

В 1932 году впервые была дана формулировка требованиям к развивающей среде. Разработка типового проекта по построению детских садов привела к необходимости решения вопроса о групповом оборудовании и организации для детей жизненного пространства. Именно в этот период стали использоваться термины «игровые зоны», «игровые уголки».

В 1960 году был открыт НИИ дошкольного воспитания и начата научная разработка предметно-игрового оборудования для детских садов. Н. Н. Поддъяков и С. Л. Новоселова внесли огромный вклад в создание дидактических пособий и развивающих игрушек. Формирование новой педагогической классификации игрушек; разработка принципов

по формированию предметной среды, развивающих конструкторов, модульных игровых сред, систем развивающих игрушек осуществлялось в 1970-х годах (Е. В. Зворыгина, С. Л. Новоселова, Г. Г. Локуциевская, Н. Н. Поддъяков и др.). Существенные результаты в рассматриваемой области были достигнуты к началу 1980-х годов и во второй их половине при научном руководстве Л. А. Парамоновой, Н. Н. Поддъякова и С. Л. Новоселовой была разработана концепция и система «компьютерно-игровой комплекс» (КИК).

В начале 90-х годов отечественными психологами проводилась масса исследований, с которыми связано активное использование понятия «развивающая среда». Активную разработку вопроса развивающей среды в 1990-е годы вели В. А. Петровский, Л. М. Кларина, Л. А. Смывина, Л. П. Стрелкова и др. За основу при составлении определения развивающей среды исследователи брали суть понятий «жизненная среда» и «окружающая среда» — то есть постоянное взаимодействие между человеком и средой его проживания, обучения, развития, воспитания. В качестве совокупного влияния условий, формирующих личность и возможностей для развития личности, рассматривается исследователями образовательная среда, а развивающая образовательная среда — в качестве системы психологических и педагогических условий, создающих возможности раскрытия способностей, которыми обладает личность [5, с. 14].

В широком смысле под развивающей образовательной средой понимается любое социокультурное пространство, в котором происходит развитие личности. Л. С. Выготским, В. В. Давыдов, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, А. Н. Леонтьев и другие считали, что развивающей средой является упорядоченное определенным образом пространство осуществления развивающего обучения [10, с. 112]. По мнению А. В. Хуторского развивающая среда — это искусственно или естественно созданное социальное и культурное окружение, в которое входят обеспечивающие продуктивную деятельность человека разные содержания и средства образования [16].

Более узкое понимание «развивающая среда» содержится в определении В. И. Слободчикова, с точки зрения информационно-коммуникационного понимания, рассматривающего развивающую образовательную среду в качестве предмета совместной деятельности при образовании которого осуществляется выстраивание определенных отношений и связей между отдельными субъектами, программами и институтами образования. Развивающая образовательная среда с одной стороны автором определяется в качестве включения в процесс развития с выявлением целей и функций среды, а с другой — отмечает что свое начало такая среда берет в предметности культуры общества [13, с. 173]. Таким образом развивающая образовательная среда автором определяется как динамично развивающееся образование, возникающее в качестве продукта, существующего между человеком, пространством образования, местом образования и управлением образованием взаимодействия.

В структуру развивающей среды дошкольников входит предметно-пространственная среда. Систему материальных объектов деятельности ребенка, меняющую само содержание физического и духовного его развития С. Л. Новоселова определяет развивающей предметной средой. По ее мнению, обогащенная развивающая среда обладает целостностью и единством обеспечивающих разнообразие детской деятельности, природных и социальных инструментов [7, с. 76]. «Предметная среда» в этом случае рассматривается в качестве заполненного разными предметами пространства, находясь в котором ребенок познает окружающий мир при помощи взрослого, то есть в узком значении.

Таким образом, организованное жизненное пространство, обеспечивающее культурное и социальное становление личности, развитие ее способностей, удовлетворяющее актуальное творческое развитие является предметно-развивающей средой.

Единство, производимых каким-либо способом обществом, обеспечивающих деятельность на производстве и в быту, изделий определенным образом организованное является предметной средой. Предметная среда в совокупности с сооружениями и зданиями создает искусственную среду жизнедеятельности человека, а также совокупность или систему предметных сред, в которые включены необходимые для организации самостоятельной творческой деятельности материалы, оборудование, пособия, игрушки и игры.

Организация развивающей предметно-пространственной среды в ДОО, реализующей вариативные формы дошкольного образования (далее — ВФДО) должна удовлетворять интересы и потребности ребенка, давать возможность свободно использовать средства конструктивной, игровой, изобразительной и иной деятельности, давать возможность чувствовать себя постоянно полноценным владельцем игрушек.

Предметно-пространственный компонент является центральным в нескольких составляющих развивающей среды, которые выделены исходя из проведенного по работам К. С. Казаковой, Е. А. Кузьмина, И. П. Волкова, Ю. Н. Емельянова, Т. Н. Щербаковой анализа:

— Пространственно-предметный компонент. Совокупность таких компонентов способствует возможности субъектов образовательной среды действовать по требованиям пространства данной среды. Является количественным показателем, характеризующим количество существующих в образовательной среде активных компонентов (внешкольных образовательных учреждений, образовательных проектов, программ, учебных теле каналов, сайтов, изданий и т. д.) на данной территории, приходящихся на единицу населения [3, с. 67]. Т. Н. Щербакова пишет, что архитектурные особенности зданий, определенная атрибутика обстановки обучения, оборудование являются предметно-пространственным компонентом [17, с. 547].

Для всестороннего развития ребенка развивающая среда должна соответствовать определенным требованиям, основные из которых В. В. Давыдов и Л. Б. Петров-

ский выделили в своих работах. Таким образом развивающая среда, по их мнению, должна содержать необходимые для оптимизации совокупности видов деятельности ребенка различные элементы, с предоставлением возможности выполнения деятельности, при переходе между ее видами, в качестве взаимосвязанных между собой жизненных моментов, при этом среда должны быть гибкой и управляемой и взрослым и ребенком.

— Информационный компонент в региональной среде образования: уставы, правила внутреннего распорядка учебных заведений или организации, законы государства.

— Психодидактический компонент. Внутри этого компонента содержатся ответы на вопросы, как и чему обучать, поскольку данный компонент — по сути, содержание процесса образования, организация обучения, способы деятельности, которые осваивает ребенок.

— Социальный компонент. Создаваемые при взаимодействии между субъектами процесса обучения возможности и условия. Социальный компонент образовательной среды региона выражен в социально-экономических, культурных, этнических особенностях жизни в регионе, в образе жизни, деятельности, поведении субъектов, вовлеченных в образовательную деятельность.

Развивающая образовательная среда является совокупностью в существующих при взаимодействии субъектов образования межличностных отношениях и процессе образования материальных факторов. Образовательная среда создается людьми при постоянном их воздействии на нее, однако и на каждого субъекта процесса образования образовательная среда оказывает влияние [17, с. 547].

Итак, в развитии личности ребенка основным средством выступает среда, которая является источником его социального опыта и знаний. Само понятие развивающая среда применяется в связке с названиями входящих в систему элементов, в отношении которых производится констатация. В первую очередь такими элементами выступают субъекты образования, которые вовлечены в сферу образования полностью или частично (педагоги, воспитателя, дети, семьи, учреждения образования и не только образования и т. д.). Учебные ситуации и действия, реализуемые в образовательной среде, также выступают в роли рассматриваемых элементов.

Таким образом, развивающая среда является системой, которая способствует полноценному развитию личности и деятельности ребенка. Данная система должна включать совокупность обладающих единством природных, предметных и социальных средств, обеспечивающих разнообразие деятельности, и совокупность основных компонентов, полноценно развивающих ребенка в физической, социальной, эстетической, познавательной сферах. В указанные совокупности входят оздоровительные и физкультурно-игровые сооружения, сады и парки, культурные ландшафты, и природные объекты и среды; игротеки, видеотеки, библиотеки, предметно-игровая среда, музыкально-театральная среда, дизайн-студии, компьютерно-игровые ком-



плексы, предметно-развивающая среда и т. д. Основные компоненты входящие в развивающую среду вносят в занятость по интересам ребенка разнообразие и воздействуют на личность ребенка релаксирующим образом.

Литература:

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М.: АСТ, Астрель, Люкс, 2005. — 671с.
2. Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. — СПб.: Речь, 2004. — 272 с.
3. Казакова К. С. Образовательная среда: основные исследовательские подходы // Труды Кольского научного центра РАН, 2011. — № 6. — с. 65–71
4. Кларина Л. М. Общие требования к проектированию моделей образовательной среды, способствующей познавательному развитию дошкольников. — СПб., 1999. — 144 с.
5. Ковалев Г. А. Психологическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. 1993. — № 1. — С. 13–23.
6. Новоселова С. Л. Развивающая предметно-игровая среда детства: мир «Квадро» // Дошкольное воспитание, 1998. — № 4. — С. 79.
7. Новоселова С. Л. Развивающая предметно-игровая среда. // Дошкольное воспитание. — 2005. — № 4. — 64 с.
8. Петровский В. А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении / В. А. Петровский, Л. М. Кларина, Л. А. Смывина, Л. П. Стрелкова. — М.: Просвещение, 1993. — 102 с.
9. Поддьяков Н. Н., Говоркова А. Ф. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / Под ред. Н. Н. Поддьякова, А. Ф. Говорковой; Науч. — исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1985. — 200 с.
10. Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова. — М.: Педагогика, 2003
11. Российский федеральный закон об образовании в РФ № 273 / Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года Одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года (ред. от 03.07.2016, с изм. от 19.12.2016) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2017) [Электронный ресурс] URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 12.03.2020)
12. Руссо Ж. Ж. Избранное // Пер. с фр. М. А. Энгельгардта. — М.: Книговек, 2018. — 644 с.
13. Слободчиков В. И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // Вторая рос. конф. по экологической психологии. — 2000. — С. 172–176.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. от 17.10.2013 г. № 1155 [Электронный ресурс]. URL: <https://docviewer.yandex.ru>. (дата обращения 15.03.2020)
15. Френе С. Новый взгляд на традиционную образовательную систему. Свободная школа. — М.: Амрита, 2017. — 224 с.
16. Хуторской А. В. Модель образовательной среды в дистанционном эвристическом обучении // Эйдос: интернет-журн. 2005. URL: <http://eidos.ru/journal/2005/0901/htm> (дата обращения 14.03.2020)
17. Щербакова Т. Н. К вопросу о структуре образовательной среды учебных учреждений // Молодой ученый, 2012. — № 5. — с. 545–548.

## Особенности формирования фразовой речи у дошкольников с общим недоразвитием речи

Кобылкина Оксана Юрьевна, студент;

Глазунова Светлана Николаевна, кандидат биологических наук, доцент

Тюменский государственный университет

*В статье представлены результаты исследования особенностей формирования фразовой речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. Материалы исследования позволяют оценить количественные и качественные характеристики сформированности фразовой речи у дошкольников с ОНР.*

**Ключевые слова:** связная речь, фраза, предложение, слово, дошкольный возраст, ОНР, коррекция, формирование, логопедическая работа.

**В**ажнейшим в системе подготовки детей дошкольного возраста к обучению в школе является развитие у них связной монологической и диалогической речи. Низкий

уровень навыков построения предложений, связных текстов приводит к трудностям в обучении уже в начальной школе по всем дисциплинам. Кроме того, невозможность

грамматного построения фраз негативно сказывается на развитии коммуникативных навыков ребенка и процессе адаптации в коллективе сверстников.

В формировании фразовой речи особое внимание следует уделять детям старшего дошкольного возраста с различными речевыми нарушениями, в частности, дошкольникам с общим недоразвитием речи (далее — ОНР).

По мнению Л. В. Ковригиной фраза представляет собой смысловой отрезок речи, имеющий относительную самостоятельность и выражающий какую-либо универсальную мысль [5]. Т. А. Ладыженская отмечает, что наибольшей самостоятельной единицей речи является именно фраза, данный термин перекликается с термином «предложение» [6]. Однако, существуют различия: фраза выступает в качестве самой крупной фонетической единицы, а предложение — грамматической. Интонационное предложение состоит из одной или нескольких фраз, а главное выделенное слово во фразе является его вершиной. Механизм реализации фразовой речи практически не наблюдаем, в связи с чем довольно сложен для описания. Фразовая речь рассматривается в процессе изучения механизмов речевого высказывания, что отражено в трудах Т. В. Ахутиной [1], А. А. Леонтьева [7], А. Р. Лурии [8] и др. авторов.

Развитие фразовой речи в онтогенезе берет начало от овладения ребенком изолированными словами до составления самостоятельных фраз и сложного высказывания. Рассматривая фразовую речь и ее развитие в дошкольном возрасте следует отметить, что трудности ее становления наблюдаются и у дошкольников, не имеющих нарушений речи. Такая ситуация возникает по причине педагогической запущенности детей и также требует внимания специалистов.

Проблемы нарушений формирования фразовой речи у дошкольников с общим недоразвитием речи выделяются многими авторами — В. П. Глуховым [3], Н. С. Жуковой [4], Т. В. Тумановой, Т. Б. Филичевой [9] и другими авторами. Согласно имеющимся источникам самостоятельная фразовая речь данной категории детей аграмматична, обеднена, имеет нарушения смыслового содержания и лексико-грамматического оформления. С возрастом сложности формирования фразовой речи у дошкольников с ОНР без специально организованной логопедической помощи не устраняются. Таким образом, возрастает значимость логопедической работы с данной категорией воспитанников с целью коррекции их коммуникативного развития и подготовки к обучению в школе.

Проведенное исследование на базе МАОУ Суерской СОШ (Тюменская область) с октября 2020 года по апрель 2020 года, в котором принимали участие дети старшего дошкольного возраста с ОНР в количестве десяти человек, позволило оценить уровень сформированности фразовой речи у данной группы.

В рамках данного исследования была составлена комплексная диагностическая программа, включающая изуче-

ние лексической, грамматической составляющих языка, а также особенностей построения фразы в описательном рассказе и пересказе. Изучение сформированности словарного запаса и грамматического строя речи детей позволило сделать вывод о их возможностях в составлении сложных фраз и предложений, пересказа и описательного рассказа. Диагностические задания составлены по рекомендациям О. А. Безруковой [2] и В. П. Глухова [3].

Исследование общего уровня лексического развития показало, что 50% участников с ОНР показали низкий и 50% воспитанников — средний уровни сформированности лексической составляющей речи. Низкий уровень сформированности словарного запаса дошкольников с ОНР проявляется в том, что дети используют лишь узкий набор слов, ограничивающийся бытовой тематикой, в том числе глаголами, обозначающими привычные бытовые действия. Значительно сложнее детям использовать в речи слова обобщенного отвлеченного значения, а также слова, обозначающие качество, состояние, признаки, оценку.

Было выявлено, что высокий уровень составления описательного рассказа в исследуемой группе дошкольников выявлен не был. Низкий уровень был отмечен у 60% участников, средний — у 40%, причем все рассказы участников отличались отсутствием плана, связности включения всех деталей. Необходимо отметить, что дети использовали аграмматичные фразы, состоящие из одного, двух слов, у 40% дошкольников рассказ состоял из отдельных слов и словосочетаний, частично передающих увиденные предметы. У всех участников были отмечены трудности грамматической связи слов в предложениях и им требовалась стимулирующая помощь. Дети не отмечали детали предметов, настроения и чувства передаваемых событий.

Составление связного пересказа выявило, что дети с ОНР характеризуются низким уровнем сформированности фразовой речи. Смысловое оформление рассказа у детей также развито недостаточно. Дети использовали отдельные слова или односложные фразы, располагали их в хаотичном порядке, что снижало сущность содержания текста.

О недоразвитии фразовой речи свидетельствовали также следующие показатели: все дети не могли интонационно выделить определенные части текста, отметить логическое ударение во фразах. У 40% детей отмечался очень тихий голос, у 30% — очень громкий. Дети затруднялись в изменении голосовых характеристик от тихого к громкому и наоборот, в соответствии со смыслом передаваемых текстов, у большинства из них голос звучал слабо и тихо. Несмотря на то, что дети понимали смысл текста, предъявляемого для пересказа, выделение голосом его определенных частей для них было затруднительно.

Таким образом, исследование показало, что уровень недоразвития фразовой речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР связан с нарушением лексико-грамматического строя речи, словарного запаса, интонационного оформления высказываний, низким уровнем развития вни-

мания и памяти. Выявлена необходимость проведения логопедических занятий, направленных на коррекцию выявленных нарушений по формированию фразовой речи у всех участников исследуемой группы.

Литература:

1. Ахутина, Т. В. Психолого-медико-педагогическое обследование ребенка: комплект рабочих материалов / Т. В. Ахутина. — М.: АРКТИ, 1999. — 134 с.
2. Безрукова, О. А. Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста / О. А. Безрукова. — М.: Каисса, 2008. — 95 с.
3. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов. — М.: АРКТИ, 2004. — 168 с.
4. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. Екатеринбург: Изд-во ЛИТУР, 2000. — 320 с.
5. Ковригина, Л. В. Формирование грамматического строя речи у дошкольников с речевыми нарушениями: / Л. В. Ковригина. — Новосибирск, 1998. — 124 с.
6. Ладыженская, Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся: монография / науч. — исслед. ин-т содержания и методов обучения АПН СССР / Т. А. Ладыженская. — М.: Педагогика, 1975. — 256 с.
7. Леонтьев, А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. — М.: КомКнига, 2005. — 312 с.
8. Лурия, А. Р. Язык и сознание / Под редакцией Е. Д. Хомской. Ростов н/Д.: Феникс, 1998. — 416 с.
9. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. — М.: Гном и Д, 2000. — 128 с.

## Инструменты онлайн-поддержки для педагога дополнительного образования

Крумина Екатерина Александровна, студент магистратуры  
Московский городской педагогический университет

*В статье автор рассматривает вспомогательные инструменты онлайн-поддержки для педагогов дополнительного образования*

**Ключевые слова:** онлайн-поддержка, дополнительное образование, электронное обучение, инструменты онлайн-поддержки

Почему можно сказать, что образовательный процесс в 2020 году перешёл в новую плоскость и отличается от всех предыдущих лет? Именно в 2020 году был совершен повсеместный переход образовательного процесса в дистанционный формат. Такой поворот связан с введением режима самоизоляции. Так в Москве согласно Указу Мэра Москвы от 05 марта 2020 года № 12-УМ «О введении режима повышенной готовности» начиная с 21 марта 2020 года по 13 мая 2020 года включительно приостановлено посещение обучающимися образовательных организаций, а образовательный процесс перенесён в онлайн-режим. Эти изменения коснулись и организаций дополнительного образования.

Резкий переход в дистанционный формат требует от педагога дополнительного образования поиска новых решений, пополнения своего инструментария.

Для того, чтобы определить наиболее удачные инструменты онлайн-поддержки, необходимо выяснить, какого типа информацию обучающимся легче и интерес-

нее воспринимать, на чём они концентрируют своё внимание и др.

Согласно исследованию, проведенному в 2018 году о предпочтительных формах подачи учебного материала, дети предпочитают комиксы (83%) таблицам, алгоритмам и инфограммам [1]. А память у детей, активно использующих в жизни Интернет, начинает функционировать по-другому — они запоминают не содержание, а местонахождение информации [4]. Концентрация внимания уменьшилась по сравнению с результатами 1–15 лет назад [4]. Мышление также меняется — оно уже больше построено на визуальных образах, чем на логических последовательностях и текстовых ассоциациях. Современный ребёнок обрабатывает информацию короткими порциями [2].

Дополнительными инструментами онлайн-поддержки дополнительных общеразвивающих программ могут стать сервисы, помогающие организовать опросы, тестирования и тренажеры с элементами геймификации,

которые в свою очередь помогут педагогам дополнительного образования облегчить и разнообразить образовательный процесс, а также сделать его более продуктивным и интересным.

Провести срез знаний, проверить, что запомнили обучающиеся на прошлом занятии, как они освоили материал, предложенный для самостоятельного оброчения, может помочь ресурс Kahoot! [9]. Это бесплатный ресурс, который позволяет в игровой форме провести тестирование, опрос, викторину или дидактическую игру. От всех участников потребуются или компьютеры или смартфоны с доступом в Интернет. Ресурс позволяет педагогу самостоятельно задавать правила игры: обучающиеся могут играть по командам, по одному; можно регулировать темп прохождения заданий и др. Принцип работы очень простой: педагог создаёт, например, тестовое задание, на сайте ресурса, получает индивидуальный код для своего теста; во время учебного занятия обучающиеся, получив код, вводят его на сайте ресурса и выполняют задание. Сразу после завершения у преподавателя есть возможность посмотреть статистику.

Часть педагогов дополнительного образования для проведения тестирования, срезов и опросов использует Google Формы [8]. Однако, скучный интерфейс, отсутствие элементов геймификации, соревнования отталкивает обучающихся и понижает процент участия.

Один из интересных и привлекательных для обучающихся инструмент — это ментальные карты (известные также как mind map, интеллект-карты, ассоциативные карты, карты мышления, карты памяти). Яркие формы, запоминающиеся логические последовательности вовлекают обучающихся в образовательный процесс и помогают им быстрее усваивать информацию. Принцип построения ментальных карт базируется на радиальной форме записи — основной вопрос находится в центре, от него начинают расходиться «ветви» — наиболее близкие ассоциации, вокруг них тоже выстраиваются свои ассоциации и так далее. Первым метод использования ментальных карт для запоминания, решения тех или иных задач предложил Тони Бьюзен, британский психолог [3]. Именно он обоснован важность графических изображений для мыслительных процессов.

Создание совместной ментальной карты педагогом и обучающимися не просто поможет наглядно представить изучаемый вопрос, но и расширить субъектный опыт, активизировать познавательный процесс, развить визуальное мышление, образное представление учебных материалов.

Для создания ментальных карт существуют готовые ресурсы, такие как Mindomo [5], Mind42 [11], SpiderScribe [7] и другие. Они позволяют педагогу дополнительного образования создавать самому ментальные карты и дают возможность группе обучающихся совместно работать над одной картой, видеть изменения, внесённые друг другом. Сервис Genially [10] помимо ментальных карт позволяет создавать современные интерактивные плакаты, презентации, викторины и инфографику.

Другой инструмент, помогающих запоминать информацию — это система карточек (флеш-карточки), которую часто используют и рекомендуют преподаватели иностранных языков. Однако, данная система подходит для использования во всех областях. Например, при изучении столиц государств, их флагов, различных понятий и определений и др.

Система карточек успешно работает, потому что относится к системам активного запоминания.

Педагог в свою очередь может помочь и заранее создать материал для внесения в карточки. При создании карточек можно использовать юмористические изображения, цветовые акценты и др. — всё это позволяет запоминать информацию эффективнее. Ресурсов для работы с карточками достаточно много, Quizlet [13], The Mnemosyne Project [14], OpenCards [12], Anki [6].

Наиболее функциональным ресурсом является последний — Anki. Данный ресурс поддерживает мультимедиа, самостоятельную настройку алгоритмов обучения под себя, легко синхронизируется между несколькими устройствами. Но главное преимущество — карточки не обязательно создавать в самом приложении, а можно загрузить из заранее подготовленной таблицы Excel. Таким образом, педагог, подготовив материал — отправляет обучающимся готовую таблицу, а обучающиеся не потратив время на формирование карточек сразу приступают к их изучению и запоминанию. Из недостатков можно отметить не очень дружелюбный интерфейс.

Активное использование обучающимися смартфонов, планшетов, компьютеров в повседневной жизни, общение в социальных сетях, поиск информации в паблик-журналах и блогах вместо научной литературы приводит педагогов дополнительного образования к необходимости пересматривать формы организации учебной информации. Использование современных нестандартных инструментов позволяет сделать образовательный процесс более увлекательным для обучающихся, повышает качество образовательного процесса, и становится резервом для повышения эффективности работы самого педагога дополнительного образования.

#### Литература:

1. Гореликов М. И., Психолого-педагогический портрет современного подростка. Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика, 2018, № 4. С. 33.

2. Маршалл Маклюэн. Понимание медиа: внешние расширения человека = Understanding Media: The Extensions of Man. — М.: Кучково поле, 2007. — 464 с/
3. Мюллер Х, Составление ментальных карт: метод генерации и структурирования идей. — М.: Омега-Л, 2007. — 126 с.
4. Авторский коллектив: Рассказова Е. И., Чигарькова Г. У., Анализ потребления детьми и подростками информационной продукции, распространяемой в теле- и радиопередачах, теле- и радиопрограммах, сетевых средствах массовой информации, печатных средствах массовой информации, информационной продукции, распространяемой посредством сети Интернет. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [https://rkn.gov.ru/docs/Razdel\\_2.pdf](https://rkn.gov.ru/docs/Razdel_2.pdf)
5. Ментальные карты, концептуальные карты и диаграммы Ганта в сотрудничестве [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.mindomo.com/ru/>
6. Anki [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://apps.ankiweb.net/>
7. Capture, connect and share ideas easily! [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.spiderscribe.net/>
8. Google Формы [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.google.ru/intl/ru/forms/about/>
9. Kahoot! For schools [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://kahoot.com/schools/>
10. Make something that matters [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.genial.ly/>
11. Mind mapping can be: free, fast, simple [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://mind42.com/>
12. OpenCards [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://opencards.info/>
13. Quizlet [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://quizlet.com/ru>
14. The Mnemosyne Project [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://mnemosyne-proj.org/>

## Теоретические аспекты проведения дискуссии как метода проблемного обучения японскому языку в вузе

Лысикова Алёна Альбертовна, студент магистратуры  
Московский городской педагогический университет

*В статье рассматриваются теоретические аспекты проведения дискуссии как метода проблемного обучения японскому языку студентов ВУЗа. Автор акцентирует внимание на том, что дискуссия как метод проблемного обучения предполагает создание проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность обучающихся по их разрешению под руководством преподавателя посредством обсуждения темы, направленной на формирование навыков решения сложных задач у студентов, развития критического мышления, навыков ведения диалога. Автором рассматриваются различные стили проведения дискуссии. Выделены некоторые методические особенности организации дискуссии при обучении японскому языку в ВУЗе.*

**Ключевые слова:** проблемное обучение, дискуссия, метод, диалог, культурные традиции.

Возможность мыслить нестандартно, оригинально в учебном процессе, шанс высказать свою точку зрения или предположения и продемонстрировать компетентность в вопросе, мотивирует студентов и дает им большую уверенность в себе и своих силах. Навык решения проблем (problem-solving) состоит из способности достигать решения. Решение проблемы может включать в себя как математические операции, так и умение систематизировать материал, и может быть мерилем сформированности навыков критического и творческого мышления индивида [4, с. 41]. Проблемное обучение — это система методов и средств обучения, основой которого выступает моделирование реального творческого процесса за счет создания проблемной ситуации и управления поиском решения проблемы [5, с. 265].

Как отмечает Е. А. Гончарова, актуальность проблемного обучения заключается в предоставлении обучаемым возможности самостоятельной работы, соответствующей

их индивидуальным интересам и способностям [1, с. 94]. Проблемный подход в изучении иностранных языков предполагает задачи, связанные с реальной жизнью, и воспроизведение ситуаций, с которыми обучаемый может столкнуться в профессиональном контексте. Решаемые проблемы в моделируемой ситуации должны быть интересны студентам, более того, они должны соотноситься с интеллектуальной готовностью студентов обсуждать и решать их.

Использование проблемного подхода в обучении иностранному языку предполагает моделирование такого контекста, который помещает студентов в ситуацию выбора. Для успешного выбора из ряда альтернатив студенты могут прибегать к полученным ранее знаниям, а также к поиску информации, они могут обращаться к личному опыту, чувствам и эмоциональным переживаниям. Все это будет мотивировать их мыслить самостоятельно, приходить

к выводам, выражать свое мнение и не бояться давать собственную оценку фактам. Традиционно называют четыре основных шага в решении проблемы: 1) определение проблемы; 2) создание альтернатив; 3) оценка и выбор альтернатив; 4) реализация решений. Данный алгоритм может лежать в основе таких методов, как метод кейсов, метод проектов, метод дискуссии [6, с. 62].

Метод дискуссий как один из методов проблемного обучения находит все большее применение на занятиях по иностранному языку, в том числе при профессионально-ориентированном обучении, главным образом потому, что он позволяет органично интегрировать знания студентов из разных областей при решении какой-то проблемы, дает возможность применить языковые знания и навыки на практике, генерируя при этом новые идеи [3, с. 56].

У А. А. Ивина дается следующее определение: дискуссия — это «спор, направленный на достижение истины и использующий только корректные приемы убеждения» [2, с. 11]. М. Кларин, С. Мельникова, Л. Яворовская относят ее к форме организации обучения, делая акцент на том, что дискуссия связана с организационными требованиями, например, о правильности размещения обучающихся [3, с. 14]. В. Оконь рассматривает дискуссию как возможность приобретения новых знаний, а также как возможность закрепить и выработать специальные умения и навыки [4, с. 41]. А. Савченко считает, что дискуссия подразумевает под собой координирование коммуникативно-речевой деятельности, тем самым относя ее к вербальным методам обучения [2, с. 56]. Б. Бадмаев рассматривает дискуссии как интерактивные методы, ставя их в один ряд с беседой, круглым столом, деловой игрой, мозговым штурмом, так как дискуссии базируются на психологии человеческих отношений в их взаимодействии [5, с. 44]. Согласно М. Н. Пряхину, дискуссия — это достижение группой общего мнения, снятия противоречий внутри коллектива [10, с. 2].

По определению М. В. Кларина, дискуссия «представляет собой целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями в группе ради поиска истины (точнее, истин), причем все участники — каждый по-своему участвуют в организации этого обмена» [5, с. 42]. По мнению М. А. Ковальчук, под дискуссией подразумевается публичное обсуждение каких-либо проблем, спорных вопросов на собрании, в печати, в беседе [6, с. 61].

Итак, на основе анализа определений понятия «дискуссия» следует определить содержание данного понятия. Дискуссия представляет собой обсуждение какого-либо вопроса (темы, ситуации) группой участников с целью выражения своих позиций, мыслей, аргументации и достижения взаимовыгодного решения. С одной стороны, дискуссию можно трактовать как спор или полемику в рамках заявленной тематики, с другой, — специфика и лингвистические, культурологические, языковые особенности ее проведения на иностранном языке приводят к недопониманию оппонентами друг друга.

По мнению Н. В. Языковой, в процессе овладения культурой изучаемого языка, обучающийся зачастую впервые в жизни проникает в смыслы отдельных явлений родной культуры, приходит к пониманию, осмыслению и принятию национальных ценностей родной культуры, что фактически является способом социализации личности, формирования ее культурно-национальной идентичности [12, с. 279].

Целесообразно рассмотреть наиболее распространенные формы дискуссии.

1) Дебаты — специфическая форма ведения диспута представителей двух противостоящих, соперничающих команд (групп) на основе выступлений участников. Примером этого обсуждения являются парламентские дебаты. Здесь уместно выбрать некоторые социальные и экономические аспекты жизни общества.

2) Круглый стол, в ходе которого участники, которых как правило более двух, обмениваются своими мнениями о проблеме, вынесенной на обсуждение.

3) Форум, то есть обсуждение, в ходе которого группа вступает в обмен мнениями с аудиторией (классом, группой).

4) Симпозиум, в ходе которого участники выступают с сообщениями, представляющими их точки зрения, после чего отвечают на вопросы аудитории.

5) Форма аквариума, при котором после непродолжительного группового обмена мнениями по одному представителю от команды участвуют в публичной дискуссии.

6) Форма ведения дискуссии «От атома к молекуле» (Atom — Moleküle-Diskussion) подразумевает ведение дискуссии в парах, потом по 4 человека, потом по 8, по 16 и т. д., в зависимости от размера группы. Две конечные группы собирают воедино все имевшиеся аргументы и представляют свой результат в трех предложениях [6, с. 62].

Говоря об особенностях ведения дискуссии на японском языке, следует выделить следующие моменты, которые выделяются в том числе и в языковых средствах:

- терпимость и уважение к собеседнику;
- отсутствие привычки перебивать.

К методическим особенностям организации дискуссии при обучении японскому языку в ВУЗе следует отнести следующие.

1. Подготовительный этап. Целесообразно выбрать тему с социокультурным контекстом, включающим отражения культурных и языковых традиций японского языка [6, с. 63]. Студенты предварительно изучают тему дискуссии, прорабатывают тексты по теме, прослушивают аудио и видеоматериалы, продумывают аргументы, знакомятся с речевыми клише, заполняют пробелы в тексте, подбирают подходящие ответы к заданным вопросам. Далее вынести простой вопрос по теме для обсуждения в рамках обозначенной общей проблематики. Со стороны преподавателя необходимо подготовить заранее вопросы-ситуации для более глубокого понимания темы и снижения языкового барьера [4, с. 41]. Для большей уверенности об-

учающихся рекомендуется также отработать технику выступления перед аудиторией в реальном режиме, во время обсуждения интересующей темы в группе, в виде обмена мнениями и идеями [11, с. 127].

2. Отношение японцев к той или иной теме следует проработать заранее — это важно учитывать студентам при рассмотрении возможных выдвигаемых тезисов и их защите. Значительно улучшить качество аргументов и отсылка на точку зрения общественного деятеля, личности по данному вопросу, или позиция СМИ. Когда ведется дискуссия, особенно при участии самих японцев, опираясь на информацию об их отношении к поставленной теме, обучающиеся способны вести корректный диалог, не затрагивая острых моментов поставленного вопроса.

3. При проведении круглого стола участники высказывают свое мнение по цепочке: первый студент формулирует свой аргумент, следующий студент сообщает о согласии или несогласии с мнением товарища, и высказывает свою точку зрения. У следующих студентов уже есть выбор, мнений становится больше [9, с. 351].

4. При проведении дебатов участники делятся на две группы, где каждый участник по очереди обозначает свою позицию, которая должна быть отлична друг от друга. За-

тем участники обосновывают свою правоту, после чего задают друг другу вопросы для прояснения ситуации и с целью сглаживания противоречий, или же для утверждения одной из позиции как единственно верной.

5. В процессе выступления студенты внимательно слушают выступления участников, делают пометки и обязательно озвучивают свое мнение об исследуемой проблеме. Указанные выше формы проведения дискуссии дают возможность студентам потренироваться в высказывании своего мнения на языке. Важно акцентировать внимание на аргументировании своих тезисов.

6. Важными являются видеозапись дискуссии и последующий анализ ошибок. Заключительный этап дискуссии подразумевает под собой подведение итогов обсуждаемой темы, определение тезисов, сторонников и оппонентов, поиск отличительных черт стиля дискуссии и сравнение со стилем проведения дискуссии у японцев. Он может сопровождаться тезисным повторением всех основных идей, обсужденных в ходе дискуссии, а также озвучивание главных выводов, к которым пришли участники в процессе обсуждения. Кроме того, можно творчески подойти к данному этапу и нарисовать плакат, коллаж, схему или презентацию с итогами обсуждения [7, с. 151].

#### Литература:

1. Гончарова Е. А. Проблемное обучение в преподавании профессионально-ориентированного иностранного языка / Е. А. Гончарова // *Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики: ежегодный научно-теоретический и прикладной журнал*. — Пятигорск: ПГЛУ, 2016. — С. 93–97.
2. Ивин А. А. Теория аргументации: Учебное пособие / А. А. Ивин. — М.: Гардарики, 2000. — 416 с.
3. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических процессах / М. В. Кларин. — М.: Арена, 1994. — 216 с.
4. Коваленко А. С. Вопрос-ситуация как средство развития разговорного навыка при изучении японского языка / А. С. Коваленко // *Вестник Московской международной академии*. — 2016–2017. — № 2. — С. 38–45.
5. Кудрявцев Т. В. Создание проблемных ситуаций — средство активизации учащихся / Т. В. Кудрявцев // *Профессионально-техническое обучение*. — 2015. — 315 с.
6. Лашина Е. Н. Дискуссия как метод обучения иностранному языку в неязыковом вузе / Е. Н. Лапина // *Педагогическое мастерство: материалы VIII международной научной конференции (г. Москва, июнь 2016 г.)*. — М.: Бук-Веди, 2016. — С. 61–63.
7. Мизгулина М. Н. Аудиовизуальный способ передачи социокультурного контекста при обучении школьников японскому языку / М. Н. Мизгулина // *Японский язык в ВУЗе: актуальные проблемы преподавания*. — № 20. — 2020. — С. 145–155.
8. Морозова И. Г. Использование дискуссии на занятиях иностранного языка в рамках проблемного обучения при подготовке современных специалистов / И. Г. Морозова // *Иностранные языки. Теория и практика*, 2010. — № 1. — С. 25–35
9. Павлова Ю. В. Использование технологии «критическое мышление» при работе с публицистическим текстом в обучении иностранному языку / Ю. В. Павлова // *Россия и Европа: связь культуры и экономики: Материалы XI международной научно-практической конференции (27 февраля 2015 года). В 2-х частях. Ч. 1; отв. редактор Н. В. Уварина. Прага, Чешская Республика: Изд-во WORLD PRESS s. r.o., 2015. — С. 351–353.*
10. Пряхин М. Н. Практикум по курсу «Журналистское мастерство». Тема: «Телевизионная дискуссия». — Москва: УДН, 1989. — 34 с.
11. Сулейманова О. А., Водяницкая А. А., Беклемешева Н. Н., Яременко В. И. Пути развития навыков устной коммуникации у студентов / О. А. Сулейманова, А. А. Водяницкая и др. // *Теоретическая и прикладная лингвистика*. — 2019. — № 4. — С. 125–132.

12. Языкова Н. В. Актуальные проблемы реализации межкультурного подхода в иноязычном образовании и пути их решения // Язык-культура, мышление-познание. Интегративные исследования. — 2018. — № 4. — С. 275–282.

## Коммуникативная компетентность взрослых как основа социальной коммуникации детей старшего дошкольного возраста

Ляшова Надежда Сергеевна, аспирант

Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка (г. Минск)

*В статье рассматривается влияние коммуникативной компетентности взрослых на развитие социальной коммуникации детей дошкольного возраста.*

**Ключевые слова:** дошкольное образование, коммуникативная компетентность, социальная коммуникация, дошкольный возраст, образовательный процесс, поведенческий компонент.

В условиях изменяющейся социальной реальности процесс формирования механизма коммуникативной компетентности личности претерпевает изменения.

С. В. Никитина, Н. Г. Петрова, Л. В. Свирская [1] выделяют пять ключевых компетентностей, которыми может овладеть воспитанник учреждения дошкольного образования: социальную, коммуникативную, деятельностную, здоровьесберегающую и информационную.

Коммуникативная компетентность большинством авторов признаётся ведущей. Ведь именно в процессе взаимодействия с другими людьми происходит становление личности ребенка. Умение общаться с другими людьми, чётко выражать свои мысли, ставить себя на место другого, различать эмоциональные проявления сверстников и взрослых необходимы ребёнку для успешной социализации. Поэтому работа по формированию коммуникативной компетенции является приоритетной в учреждениях дошкольного образования. Но, несмотря на важность развития данной компетентности, реальная ситуация в учреждениях дошкольного образования свидетельствует о том, что работа по целенаправленному формированию коммуникативных компетенций у воспитанников далеко не всегда ведётся системно и в полном объёме.

У детей часто возникают конфликтные ситуации, они не могут договориться о правилах игры, поделиться игрушками, проявляют агрессию. Возникновение трудностей в социальной коммуникации препятствует нормальному общению детей, а также создают препятствия для образовательного процесса в целом.

Традиционно авторы выделяют следующую структуру коммуникативной компетентности: мотивационно-личностный, когнитивный, поведенческий компоненты.

Мотивационно-личностный компонент представляет собой потребность в общении. Именно в процессе общения раскрываются личностные особенности каждого человека и таким образом определяют его направленность и содержание.

Когнитивный компонент представляет собой знания о взаимоотношениях людей. Это могут быть знания и представления о поведении в обществе, о мире эмоций, которые могут выразить те или иные чувства, об личностных особенностях и их влиянии на дальнейшее взаимодействие.

Поведенческий компонент представлен коммуникативными умениями, способами деятельности и опытом. Данный компонент объединяет в себе предыдущие и демонстрирует их реализацию в условиях реальной жизни. Т. е. всё то, что ребёнок знает и усвоил, его поведение в различных ситуациях в зависимости от складывающихся условий, применение на практике норм и правил.

Рассматривая коммуникативную компетентность, авторы выделяют также такие понятия как:

- коммуникативные знания (представлены знаниями о средствах и способах взаимодействия: возможности речи и невербальных средств общения для того, чтобы передать сведения, осуществить взаимодействие),
- коммуникативные умения (включают в себя умение понимать окружающих людей, умение выражать свои мысли, умение говорить так, чтобы быть правильно и однозначно понятыми партнерами по беседе.),
- коммуникативные способности (способность ребенка понимать другого человека: правильно определять его чувства, настроение, то, что партнер по общению хочет донести вербально и через мимику, жесты, позы).

Игровая деятельность преобладает в дошкольном возрасте, она мотивирует детей контактировать, а также является эффективным способом построения совместного делового партнерства и свободного общения (Л. В. Артёмова, Е. О. Смирнова, С. Г. Якобсон). В игре дети учатся взаимодействовать, решать возникающие проблемные ситуации мирным путём, учатся договариваться, вместе идти к общей цели.



Для развития коммуникативной компетентности с детьми необходимо проводить комплексную работу по развитию социальной коммуникации.

Она включает в себя:

- организацию специальных занятий,
- обсуждение проблемных ситуаций, поиск компромиссных решений,
- проведение коррекционной работы с детьми, имеющими трудности в коммуникативной сфере,
- изучение педагогами передового опыта по данной теме и внедрение в свою деятельность,
- работа с семьёй (индивидуальная и групповая) и др.

Главная цель реализации учебной программы дошкольного образования в Республике Беларусь является разностороннее развитие и социализация воспитанника раннего и дошкольного возраста в соответствии с его возрастными и индивидуальными возможностями, способностями и потребностями [2]. Ставятся задачи обеспечения разностороннего развития личности ребенка, формирования гуманного отношения к себе и окружающему миру, эмоциональной отзывчивости, способности к сопереживанию, приобщения к общечеловеческим ценностям, развития речи.

Е. В. Позолотина [3] говорит о важности определения коммуникативной компетентности педагога. Ведь низкий уровень компетентности воспитателя будет оказывать значительное влияние на образовательный процесс, коммуникацию с воспитанниками, педагогами учреждения образования, семьями детей. Взрослый подаёт пример, учит детей эффективному взаимодействию, от него во многом зависит благоприятный микроклимат в группе. Следовательно, вопрос повышения квалификации педагога по проблеме успешной социальной коммуникации необходимо держать под особым контролем.

Также нельзя забывать об организации развивающей среды, которая является отражением уровня профессиональности педагога. При организации обстановки необходимо учитывать возрастные особенности воспитанников,

специфику предметно-игровой среды и различные варианты ее использования, особенности организации взаимодействия с учётом имеющегося инвентаря.

Педагоги также осуществляют работу с семьями воспитанников. Проведение просветительских мероприятий по вопросам развития социальной коммуникации дошкольников (родительские собрания, круглые столы, дискуссионные клубы и т. д.) выводят на более высокий уровень показатели коммуникативной компетентности взрослых и, как следствие, создают благоприятную основу для развития социальной коммуникации у детей.

При работе с семьёй необходимо использовать социально-коммуникативные технологии, которые показывают свою эффективность при соблюдении условий:

- позитивная взаимосвязь — понимание общей цели всеми участниками, важность участия каждого члена,
- непосредственное взаимодействие, предполагающее тесный контакт всех единомышленников,
- индивидуальная ответственность каждого.

Наиболее эффективные социально-коммуникативные технологии в работе с родителями — «Дерево решений», «Деловая игра», «Дискуссия», «Дебаты», «Аквариум», «Карусель». Данные технологии позволяют максимально привлечь родителей для совместной работы, обеспечивают возможность каждого поделиться своим опытом и мыслями, создают атмосферу сотрудничества, помогают моделировать различные ситуации и находить компромиссное решение.

Таким образом, можно говорить о том, что для успешного развития коммуникативной компетентности воспитанников необходим комплексный подход в работе семьи и учреждения дошкольного образования. Совместные слаженные действия, высокий уровень подготовки специалистов, создание благоприятной развивающей среды будет способствовать повышению уровня социальной коммуникации у дошкольников.

#### Литература:

1. Никитина С. В. Оценка результативности и качества дошкольного образования. Научно-методические рекомендации и информационные материалы / Никитина С. В., Петрова Н. Г., Сви́рская Л. В. // М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2008. — 216 с.
2. Учебная программа дошкольного образования / МО РБ // Минск: Аверсэв, 2019. — 480 с.
3. Позолотина Е. В. К проблеме оценивания коммуникативной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения / Е. В. Позолотина // Педагогическое образование в России. — 2016. — № 9. — С. 90–94.

## Карикатура на уроках истории

Обоимова Раиса Викторовна, студент магистратуры

Воронежский государственный педагогический университет

Учеными доказано, что человек запоминает более 80 процентов информации визуально. В современном обществе большой поток информации представляется в наглядном виде. Это реклама, которая проникла не только в телевидение, но и в социальные сети. На улице навязчиво представлены рекламные билборды, штендеры, растяжки, видеопиллары, тумбы. На глухих стенах дома стали возникать медиафасады. Они настолько зрелищны и заметны, что не обратить на них внимание, просто невозможно. Людям проще запомнить яркие картины. Организация работы с визуальными ресурсами в преподавании истории является важной составляющей современного образования.

Одним из способов привлечь внимания ребенка является применение наглядности на уроках. Наглядность применяется и как средство познания нового, и для иллюстрации мысли, и для развития наблюдательности, и для лучшего запоминания материала. Но чтобы ученик запомнил информацию, педагог должен учитывать возрастные особенности ребенка. Средства наглядности возможно применять на различных этапах урока. Видимость обогащает образное мышление обучающихся, заставляет их мыслить творчески, обеспечивает силу знаний, способствует развитию речи, памяти, влияет на эмоциональное состояние.

Одним из средства наглядности является карикатура. Для нее характерна остро выраженная идея. Она доступна и художественно выразительна, поэтому легко воспринимается обучающимися. Понятие карикатура (с итальянского *caricatura*) — «нагружать», «преувеличивать». Если более подробно рассматривать термин карикатура, то можно выделить два основных значения данного слова. Во-первых, карикатуру можно рассматривать как сатирическое или юмористическое изображение, в котором комический эффект создаётся преувеличением и заострением характерных черт, неожиданными сопоставлениями. Во-вторых, карикатура является жанром изобразительного искусства, который в сатирической или юмористической форме изображает какие-либо социальные, общественно-политические, бытовые явления, реальные лица или характерные типы людей. Не стоит забывать, что карикатура относится к разделу несамостоятельной графики ей нужно словесное сопровождение.

При восприятии изображений на карикатурах у учеников складываются определенные обобщающие ассоциации. За внешним сюжетом рисунка кроется глубокий общественно-политический смысл. Вопросом применения карикатуры на уроках истории занимались М. В. Короткова, ей дана классификация и возможности применения карикатуры [1, с. 111]

А. А. Вагин выделил два типа карикатур: **карикатуры-иллюстрации**, которые дополняют рассказ учителя

и не требуют особой расшифровки, привлекаются в качестве примера, и **карикатуры-характеристики**, которые подчеркивают типичные черты исторических явлений, вскрывают его политическую природу, его суть. Последний тип карикатур обычно сопровождается разбором ее и беседой с учениками. [2, с. 210] Использование карикатур на уроке истории дает простор для развития методического творчества учителя. Основные черты карикатуры — острота, максимальная выразительность при лаконичности изобразительных средств, занимательность — выгодно отличают ее от иных наглядных средств.

Ряд приемов использования карикатур способствует развитию творчества учеников: создание проблемной ситуации с помощью карикатуры, самостоятельная работа над темой по изобразительным источникам, создание собственных карикатур учащимися. Главное в этой работе то, что школьники должны ухватить в карикатуре образное выражение основного содержания события или явления определенной эпохи.

В процессе работы с карикатурой ученики переводят аллгорию рисунков на язык исторических фактов и идей. Применение публицистической графики в виде карикатур способствует формированию у учеников умения адекватно воспринимать и мгновенно оценивать данное средство, повышает их общую образовательную культуру, расширяет кругозор учащихся. Школьники в процессе работы с карикатурой приобретают способность правильно реагировать на наглядные объекты, воспринимать и осмысливать их. В современном преподавании значительно расширился диапазон сатирических рисунков. В учебниках истории появились карикатуры на моду, быт людей, явления культуры.

В годы «застоя» наиболее актуальными представлялись карикатуры на социальные темы, а сейчас они уступили свой приоритет карикатурам, посвященным внешней политике. Последние популярны в современных школьных учебниках. Все карикатуры на эту тему можно поделить на три группы: отражающие планы сторон, противодействие и борьбу сторон, итоги решения международных вопросов и войн. При этом карикатуры- иллюстрации просто используются в рассказе и комментариях учителя. Карикатуры-характеристики учитель использует для разбора и анализа; внимание учащихся обращается на аллгории, художественные средства выражения международной проблемы.

Сами карикатуры-характеристики могут быть более сложными, чем иллюстративные. Карикатуры-характеристики на социальные темы имеют разный смысл, и соответственно этому различные методические приемы при использовании. Один из типов карикатур — на чередование у власти различных партий. Эти карикатуры иллюстративные и легко принимаются учащимися. Другой тип ка-

рикатур демонстрирует влияние и мощь экономических структур. Третий тип карикатур социального плана — это карикатуры с оценкой какого-либо явления или состояния общества. Карикатура-характеристика раскрывает суть явлений или отношений, как бы выступает в роли его самостоятельной оценки учащимися. К карикатурам-характеристикам возможна постановка заданий на определение политических и религиозных взглядов автора. Другим типом задания, также предложенным методистом, является задание на описание ситуации, вызвавшей создание рисунка. [3, с. 37]

Для работы с карикатурой возможно использовать следующий алгоритм.

1. Посмотрите на время создания карикатуры. Какому событию и какому времени она посвящена?

2. Узнаёте ли вы персонажей? Почему? Если это реальные фигуры — назовите их и ту роль, какую они играли в то время и в тех событиях, которые сопровождали появление карикатуры.

3. Определите, какие символы использовал художник? Почему он к ним обратился?

4. Какое отношение к персонажам — положительное или отрицательное — выражает карикатура?

5. Как интерпретирует карикатура персонажей? Согласны ли вы с ней?

6. Каковы идеи и политическая позиция автора? Как бы вы их определили?

Е. Ю. Барлова предлагает следующую технологию работы с карикатурой. Согласно этой технологии, школьники должны определить:

а) героев, чьё изображение «зашифровано»;

б) зашифрованные черты характера, действие этих героев или положение в котором они находятся (например, что имеется в виду, если на лице политика карикатурист изображает усики Гитлера или венчает голову человека треуголкой Бонапарта);

в) уметь узнавать в символах и графических метафорах пословицы, поговорки, идиомы и популярные выражения;

г) находить «вербальных партнёров» для графических символов, «переводить» тем самым с «визуального языка» на «вербальный» и составлять словесный аналог графического послания карикатуры [4, с. 37].

Но единого мнения, какой должен быть алгоритм при анализе карикатуры, нет. Он индивидуально выстраивается. Прежде чем давать задания работы с ка-

рикатурой, педагог совместно с классом должен проанализировать изображение, сделать совместно выводы. Выработать алгоритм работы с карикатурой понятный учащимся. Пристальное внимание нужно уделить подборке карикатуры для занятий. Если учитель желает приобщить учащихся к поиску карикатур по определенной тематике, то нужно указать, в каких источниках можно найти содержательную карикатуру. Ведь в настоящее время в Интернет-сети в большом объеме присутствуют карикатуры низкого интеллектуального качества. Интересные исторические карикатуры ученики могут найти в журнале «Крокодил» (советский и российский литературно-художественный иллюстрированный сатирический журнал, который существовал с 1922 года по 2008 год). Журнал «Сатирикон», издаваемый с 1908 года по 1914 год, содержал политическую сатиру. Возможно использование следующих журналов издаваемых в различное время: «Новый сатирикон», «Окна сатиры РОСТА», «Безбожник», «Красный перец», «Бегемот», «Смехач», «Заноза», «Прожектор», «Клуб 12 стульев», «Перец», «Бич», «Чудак» «Чаян».

Карикатура приобщает ученика к работе с документальным источником, вводит его в творческую лабораторию историка. Способность «читать» нетекстовую информацию занимает много времени, поскольку все больше и больше визуальной информации предоставляется в нетекстовой форме. Политическая карикатура позволяет проверить свои навыки: «прочитать» картину, связать ее с определенным может с историческим периодом раскрыть взгляды автора на события и явления.

Таким образом, при выборе карикатуры для урока необходимо учитывать возрастные характеристики учеников. Источник должен быть доступен как можно ближе к цели, проблемному вопросу, теме урока. Стоит отметить, что применение карикатуры также имеет отрицательную сторону. На ней может быть изображена часть проблемы. Подводя итог всему вышесказанному, можно сказать что, работа с карикатурой на уроке истории актуальна, поскольку у обучаемых, в соответствии с ФГОС на подобном уроке, формируются все четыре вида Универсальных Учебных Действий: личностные, коммуникативные, регулятивные и познавательные. В условиях повсеместной визуализации информации, роль иллюстративных элементов постоянно возрастает и среди них, карикатура, бесспорно, занимает важное место.

#### Литература:

1. Короткова М. В. Наглядность на уроках истории: Практ. пособие для учителей. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 176 с.
2. Вагин А. А. Методика преподавания истории в средней школе. — М.: Просвещение, 1968.. — 426 с.
3. Марков А. С. Использование политических карикатур на уроках новой истории. М., 1964. С. 37–39.
4. Барлова Ю. В. Использование политической карикатуры как источника на занятиях со студентами исторического факультета» Ярославль, 2005 г.

## Числовые ребусы как средство развития логического мышления

Осипова Яна Анатольевна, студент

Научный руководитель: Жмурова Ирина Юньевна, кандидат педагогических наук, доцент

Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

*В данной статье рассмотрена роль внеурочной деятельности по математике в учебно-воспитательном процессе, а также место и действенность применения в нем числовых ребусов, представлен самостоятельно разработанный курс внеурочной деятельности по математике «Ребусы +».*

**Ключевые слова:** *ребус, внеурочная деятельность, головоломка, арифметический ребус, логическое мышление, задача.*

Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения обозначил своей целью социальный заказ общества на воспитание креативной, инициативной личности. Современному российскому государству нужны люди, способные решать нестандартные задачи, самостоятельно мыслящие, умеющие применять и использовать полученные знания, поэтому основная задача российского образования — всестороннее развитие личности. Отечественное математическое образование накопило богатый опыт в развитии мышления ребенка средствами математики. Эта работа идет в двух направлениях — и на уроках математики, и во внеурочной деятельности.

Повышение интереса к предмету, усиление мотивации, стремление к новому знанию — задачи, которые ставит перед собой каждый учитель математики. Одним из дидактических инструментов, позволяющих решить эти задачи, являются головоломки.

Как правило, головоломки считают одним из разделов занимательной математики. Это связано не только с тем, что практически любая головоломка основана на математической идее, но и с тем, что решение головоломки «по своему духу близко к решению математических задач» [1]. Поэтому головоломки являются одним из мощных средств приобщения учащихся к «нескучной» математике, формирования математической культуры и развития математического мышления.

Головоломки специально предназначены для умственного развития детей и подростков, формирования логического мышления, они помогают лучше усваивать и закреплять полученные знания, пробуждают у учащихся живой интерес к математике. Головоломки решают не только познавательные задачи. Безусловно, работа с головоломками способствует развитию памяти, внимания, творческого воображения, формирует навыки анализа и синтеза, сравнения и оценки. С помощью головоломок можно развивать абстрактное мышление, пространственное воображение, конструкторские навыки. Кроме того, работа с головоломками решает и воспитательные задачи, формируя привычку к самоконтролю, стремление доводить начатую работу до конца. Это актуализирует необходимость включения головоломок в учебный процесс как дидактического средства достижения образовательных результатов обучающихся, развития их общих и специальных математических способностей.

Наиболее эффективно головоломки можно использовать во внеурочной деятельности, которая сегодня признается неотъемлемой частью учебно-воспитательного процесса. Внеурочная деятельность по математике может быть реализована в различных видах и формах.

Остановимся на таком виде внеурочной математической деятельности, как математический кружок. В ходе занятий кружка могут рассматриваться различные головоломки или их серии, решаться различные задачи.

В частности, для занятий математического кружка нами был самостоятельно разработан курс внеурочной деятельности «Ребусы +». Он посвящен интересному разделу занимательной математики, а его математическая компонента вполне доступна младшему школьнику, поскольку решение арифметического ребуса требует достаточно ограниченного набора математических знаний.

На занятиях курса рассматриваются правила и свойства, которые примеряются при дешифровке арифметического ребуса. Математическая и методическая ценность изучения арифметического ребуса заключается в том, что при его решении учащимся необходимо анализировать условия, выделять в них существенные признаки, вспоминать общие правила и применять их к решению конкретной задачи. Это позволяет сформировать навыки быстрого счета, использования рациональных вычислительных приемов и методов, развивает память, мышление, творческую инициативу.

Данная программа рассчитана на один учебный год. Все материалы подбирались с учетом возрастных и психолого-педагогических особенностей учащихся 6 класса. За основу курса было взято пособие [1], представляющее не просто сборник числовых ребусов, но и содержащее некоторые математические обоснования способов их решения.

Курс включал в себя 6 разделов:

1. История числовых ребусов
2. Числовые ребусы, содержащие операции сложения и вычитания
3. Числовые ребусы, содержащие операции умножения и деления
4. Числовые ребусы, содержащие операцию возведения в степень
5. Системы числовых ребусов
6. Приложения

На протяжении всего времени работы учащиеся не только изучали правила и секреты решения числовых ребусов, но и сами научились их составлять.

Различные методические подходы к использованию дидактических средств на основе головоломок и ребусов позволяют включать их не только в дополнительное, но и в базовое математическое образование детей и подростков, обеспечивая достижение высоких предметных результатов. Так, например, в 5-м классе арифметические ребусы можно применять при контроле устного счета. Решение ребусов вынуждает учащихся запоминать таблицы умножения и деления, применять рациональные вычислительные приемы, увеличивать скорость арифметических действий и объем памяти. В 6-м классе арифметические ребусы можно применять при изучении признаков делимости. Они не только помогут подтолкнуть учащихся к необходимости знать признаки делимости, но и внесут значительный вклад в развитие логики, комбинаторных способностей, критического мышления, помогут развить математическую память.

Безусловно, опытный учитель сможет найти место ребусам и на других этапах урока математики. Однако надо понимать, что головоломки, как, и любое другое средство обучения, является именно средством, а не целью. Оно

позволяет формировать и развивать определенные качества мышления, но не должно заменить другие формы работы на уроке.

В современной педагогико-математической литературе имеется большое число работ, посвященных числовым головоломкам и их решению. Большинство математиков и методистов высоко оценивают возможности головоломок для развития мотивации и познавательного интереса учащихся младшего подросткового возраста. Числовые ребусы, являясь разновидностью головоломок — математических задач повышенной сложности, не только определяют предметные умения учащихся, но и служат мощным средством развития математических способностей: логического мышления, математической памяти, пространственного воображения и т. п.

Решение числовых ребусов благотворно влияет на развитие абстрактного и логического мышления, формирует математическую культуру обучающихся, вызывает большой интерес и предоставляет возможность для проявления самостоятельности и инициативы детей.

Литература:

1. Лихтарников Л. М. Числовые ребусы и способы их решения. — СПб.: Лань, 2006.

## О проблемах развития учебно-исследовательской деятельности при проведении уроков математики в средней школе и формировании принципов обучения математике в современной школе

Першин Дмитрий Вячеславович, студент магистратуры  
Мурманский арктический государственный университет

*В данной статье рассмотрены основные причины отсутствия сформированных навыков у выпускников школ (институтов) учебно-исследовательской деятельности и сформированы принципы разработки методик обучения математике.*

**Ключевые слова:** учебно-исследовательская деятельность, универсальные учебные действия, исследовательская работа.

Важным направлением развития обучающегося как личности является формирование у него способности проводить исследования в различных областях науки и жизни. Данное требование продиктовано не только общеобразовательным стандартом, но и социумом (социальным заказом), ориентирующим выпускников школ (ВУЗов) на самодостаточного профессионала, способного быстро осваивать особенности производства (труда) или иной сферы деятельности организации. Между тем, несмотря на существование федерального государственного общеобразовательного стандарта (далее — ФГОС) [5] и отмеченных в нем таких требований к выпускнику (портрету выпускника), как «... мотивированный на творчество и инновационную деятельность... способный осуществлять учебно-исследовательскую, проектную и информационно-познавательную деятельность», «владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности», «умение самостоятельно опре-

делять цели деятельности и составлять планы деятельности; самостоятельно осуществлять, контролировать и корректировать деятельность; использовать все возможные ресурсы для достижения поставленных целей и реализации планов деятельности; выбирать успешные стратегии в различных ситуациях», «владение навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности, навыками разрешения проблем; способность и готовность к самостоятельному поиску методов решения практических задач, применению различных методов познания», на сегодняшний день наблюдается деградация данного вида (самостоятельная учебно-исследовательская работа) деятельности.

Особое значение решение данной проблемы приобретает в старшем школьном возрасте. Перед старшеклассником встает проблема ответственного выбора будущей профессии, решение которой требует умений самостоятельного получения информации из максимально боль-

шего числа источников, анализировать ее, прогнозировать, принимать решения, нести ответственность за свой выбор. Однако было бы ошибочно считать, что учебно-исследовательской деятельностью (далее — УИД) можно заняться «внезапно», данному виду деятельности, как и любому другому, нужно обучать с начальной школы.

Для подтверждения «очевидности» вышеизложенного утверждения о деградации умений в области УИД был проведен в 2008–2018 годах педагогический эксперимент, целью которого, помимо проверки усвоения знаний, было выявить способности каждого обучаемого, прошедшего соответствующую подготовку, к исследованиям в области деятельности, предложенной организацией.

#### Условия проведения исследования (наблюдения):

Молодые люди мужского пола в возрасте 22–27 лет разного социального происхождения, имеющих высшее техническое или гуманитарное образование, а также имеющих аттестат о полном среднем образовании. Средний балл по окончании среднего общеобразовательного учреждения 3,8–5,0. Средний балл по окончании высшего учебного заведения 3,5–5,0.

Предлагаемые задания: с помощью технической и руководящей документации самостоятельно изучить предлагаемый технический образец и провести его применение по назначению.

Основные и вспомогательные средства: техническая и руководящая документация, план-конспекты проведения

занятий, техническое средство, предназначенное для самостоятельного изучения и исследования.

#### Критерии оценки:

5 — смог усвоить полученный материал, провел исследовательскую работу по возможностям используемого технического образца, смог применить на практике его возможности.

4 — смог усвоить полученный материал, провел исследовательскую работу по возможностям используемого технического образца, смог применить на практике его возможности с незначительными неточностями или не в полном объеме.

3 — смог усвоить полученный материал не в полном объеме, провел исследовательскую работу не по всем возможностям используемого технического образца, смог применить на практике его возможности с незначительными неточностями или не в полном объеме.

2 — не смог усвоить полученный материал или провести исследовательскую работу по возможностям используемого технического образца, или не смог применить на практике его возможности.

Как видно из результатов (рис. 1), к 2018 году доля обучаемых, способных самостоятельно осваивать материал и вести УИД, свелась к минимуму, что характеризуется отсутствием навыков по самостоятельному изучению, подбору и поиску материала, не способности ставить элементарные эксперименты по применению полученных знаний.

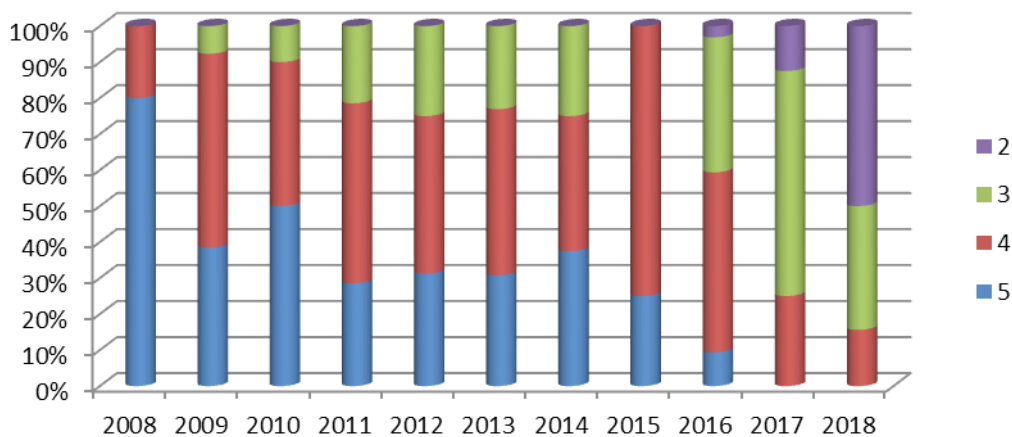


Рис. 1. Результаты исследования

Основными причинами сложившейся ситуации являются:

1. Отсутствие сформированных универсальных учебных действий (далее — УУД). Несмотря на широкую пропаганду о необходимости и фактическом проведении уроков с целью формирования УУД, результаты исследования показывают, что у среднестатистического учащегося они не формируются. Несмотря на работы многих крупных ученых (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, Колмогоров А. Н. и др.), обосновавших необходимость

и подходы в формировании способностей у обучаемых, на сегодняшний момент так и не нашлось универсального подхода к среднестатистическому учащемуся. Молодой учитель, приходящий обучать в школу (даже вызубривший виды УУД), не может понять, открывая учебник и готовясь к уроку, например, «Умножение дробей», как же он должен сформировать эти умения. Школьные учебники наполнены теорией и практическими занятиями к ним, которые единственное, что могут сформировать, так это «зазубривание» материала методом многократных повторений.

В ходе практического осуществления педагогической деятельности было проведено исследование контрольных работ учащихся на наличие однотипных ошибок. В исследуемом классе (6 класс, г. Северодвинск Архангельской области, 2019 год) после неудовлетворительных результатов контрольной работы (50 и более процентов получили неудовлетворительные оценки), педагогом было принято решение повторно писать контрольные работы по пройденной теме. По результатам повторного написания контрольной работы оценки, несомненно, улучшались, но характер ошибок не менялся, тем самым можно было отметить, что к концу 6 класса у обучаемых так и не сформировались элементарные универсальные учебные действия (учащиеся не могут поставить учебную задачу на основе соотнесения того, что уже известно и освоено учащимся, и того, что еще неизвестно, не умеют составлять модель и преобразовывать её в случае необходимости, не умеют структурировать найденную информацию в нужной форме, не владеют операциями сериации, классификации, не умеют устанавливать причинно-следственные связи, не сформированы умения анализа и синтеза и т. д.).

Поскольку данная работа и подход к такому виду работ были системными, то и по выпуску из школы ни о каких сформированных умениях говорить не приходилось. Подводя итог, можно сказать, что причиной отсутствия сформированных универсальных учебных действий стало неумение педагогов различного звена их формировать, отсутствие методических разработок, ориентирующих на формирование УУД в целом и УИД, в частности.

2. Отсутствие сформированного познавательного интереса. Причиной данной проблемы является, как изложенная позиция в пункте 1, так и прогрессирующая инфантильность поколения. Данная проблема была рассмотрена, например, в статье Ардельяновой Я. А. [2], кандидата социологических наук, старшего преподавателя социологического факультета Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова «Факторы и условия инфантилизации современной молодежи». Анализ предлагаемых методов обучения, все больше наталкивает на мысль, что урок превращается в своего рода «рекламу», а учитель в «менеджера по продаже» данного «товара». Во главу угла ставят наглядность: для этого создана целая индустрия (проекторы, видеоролики, слайды и т. д.), и вроде бы ничего плохого в этом нет, кроме одного существенного «но». С введением данных всех средств обучения учащиеся утрачивают способность мыслить, придумывать, фантазировать, проектировать. Нет интереснее и красочнее приключения, чем приключения в книгу, потому что наш мозг способен (до момента его форматирования школьным курсом) на великие фантазии. Многие люди после просмотра фильмов пишут: «книга лучше», — именно по этой причине. А что делают технологии, использующие технический прогресс? Они отнимают данную способность и возвращают обучаемых в то время «взросления», когда детям показывают категории и говорят как нужно мыслить

(1–3 лет), тем самым поддерживая своего рода инфантилизацию поколения, забирая у них возможность мыслить, представлять, делать выводы, а как следствие взрослеть в психологическом и эмоциональном плане.

В добавление к вышесказанному было выявлено слабое взаимодействие между психологом школы, классными руководителями и профилирующими педагогами (учителями математики, в частности). Многие педагоги при организации занятий забывают психологические аспекты учащихся, а именно то, что на этап средних классов приходится этап переходного возраста подростка (при том, что в настоящее время нижняя граница данного возраста заметно сдвинулась вниз), что неминуемо сказывается на процессе обучения.

3. Отсутствие исследовательских навыков. Данная причина является скорее постфактумом всех широко используемых технологий и методик. У учащихся нет свободы действий: строго определенный перечень элементов для урока определяет «рамки» для учителей, в результате которого приходится выбирать одно из двух: либо давать все «методически» правильно: подводить к теме урока, дети ее (тему) сами называют, ставить проблему перед ними и т. д., — либо формировать именно УИД (как показала практика и наблюдение, определенные методикой проведения урока основные элементы не формируют навыки УИД), сочетать в рамках одного учебного часа это невозможно, потому что исследование, как таковое, невозможно провести в рамках 15–20 минут, а программа обучения не дает возможности расширить время на усвоение тем.

Тем самым, только разработав конкретную методику и решив, указанные выше проблемы, можно будет утверждать о возможности формирования навыков учебно-исследовательской деятельности. Базисом для разработки методики, должны быть сформированы принципы ее построения их понимание, как некое балансное соотношение (компромисс) между требованиями ФГОСа и ожиданиями от его реализации.

В ходе работы, рассматривая труды многих известных авторов (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, Колмогоров А. Н. и других) и их взгляды на поиск данного компромисса (хоть порой и не в явном виде), особое внимание следует обратить на работу Льва Семёновича Выготского [3]. Он заметил, что «Все психологические функции человека на каждой ступени развития действуют не бессистемно, не автоматически и не случайно, а в определенной системе, направляемые определенными, отложившимися в личности стремлениями, влечениями и интересами». Но самое главное, что упускается педагогами, это то, что «отправной точкой научного исследования в этой области (психологии подросткового возраста — прим. автора) является признание того, что развиваются не только навыки и психологические функции ребенка (внимание, память, мышление и т. п.) — в основе психического развития лежит прежде всего эволюция поведения и интересов ребенка, изменение структуры направленно-

сти его поведения». В дальнейшем назовем его принципом системности.

При этом Мак-Дауголл, как отмечает Выготский [3], считал, что любой навык не содержит в себе интереса, его следует строго отличать от движущей силы, от побуждающего мотива, приводящего в действие и поддерживающего все течение данной операции.

Приводя простой пример о произношении алфавита (представим себе, что мы произносим алфавит, начиная с первой буквы и до последней, и прерываем вдруг это занятие посередине). Естественно возникает стремление продолжать это неоконченное или прерванное действие, он показывает, что может создаться впечатление, что навык сам вызывает это стремление, что в нем самом заложен, так сказать, интерес к произнесению всего ряда букв до конца. На самом деле это не так, в чем нетрудно убедиться. Интерес, который мы ощущаем в виде стремления, когда наши занятия прерваны, на самом деле коренится в основной цели, ради которой мы вообще взялись за дело: представим, что мы произносим снова весь алфавит, до той же самой буквы, на которой прервалось наше первое чтение, но задаемся теперь совсем другим намерением — не воспроизводить всю азбуку до конца, а подсчитать, какой по порядку является данная буква. Здесь другое намерение, другая цель приводят к совершенно иным результатам: снова дойдя до той же буквы и, следовательно, прервав навык в том же месте, мы, однако, не сможем обнаружить ни малейшей тенденции к продолжению того же самого навыка, так как движущее стремление само исчерпалось на данном пункте. Этот принцип в дальнейшем будет заложен в соответствующие принципы заданий. Назовем его принцип стремления и прерывания.

Авгусманова Т. В. в своей диссертации [1] подтверждает, что в научной литературе исследовательская деятельность понимается как «сложноструктурированный процесс», а зрелость личности «определяется её способностью к изучению, исследованию неизвестного, познанию мира и себя в этом мире». Именно комплексный подход в целях развития исследовательского потенциала мы и будем брать в качестве второго принципа, заложенного в математические задания. В дальнейшем будем его называть принцип комплексного подхода (несмотря на схожесть с принципом системности, определенным по одним из основных мыслей Выготского, различия все же имеются, поскольку ком-

плексность определяется разнонаправленность с точкой сходимости в центре, а системность подразумевает структурность элементов).

В этой же работе очень важный и правильный акцент поставлен на среду в которой протекает процесс организации и осуществления исследовательской деятельности учащихся. Но самое главное, что подчеркнута роль педагогов, как уравнивателей «между соблюдением научной традиции и новизной, неординарностью и жизненностью постановки вопросов в процессе работы с учащимся». В дальнейшем мы будем называть данный принцип — социальным принципом.

Большой вклад в понимании основ (принципа) обучения, на которых стоит остановиться, вынес Ф. Дистервег еще в 1835 году в своей работе «Руководство к образованию немецких учителей» [4], в которой сформулировал дидактические принципы классической школы, их важно учесть некоторые из них при развитии учебно-исследовательского потенциала:

1) Все этапы обучения, а точнее его содержание с формами и методами его представления, должны соответствовать возрасту обучаемых (как физиологическому, так и умственному). Назовем его принципом соотносимости.

2) Приступая к обучению нужно знать отправную точку обучения каждого обучаемого. Назовем это диагностическим принципом.

3) Обучение должно соответствовать потребностям (либо практическим либо учебным). Назовем это принципом достаточности.

4) Обучение должно быть элементарным, научности должно быть минимум. Назовем это принцип доступности.

Сводя воедино вышеизложенный анализ, приведем принципы построения методики обучения математики:

- 1) принцип системности;
- 2) принцип стремления и прерывания;
- 3) социальный принцип;
- 4) диагностический принцип;
- 5) принцип достаточности;
- 6) принцип доступности;
- 7) принцип соотносимости;
- 8) принцип комплексного подхода.

Соблюдая данные принципы возможно сформировать действенную методику обучения математики, гармоничную и востребованную в современной школе, развивающую учебно-исследовательскую деятельность.

#### Литература:

1. Авгусманова, Т. В. Педагогические условия развития исследовательской деятельности старшеклассников в инновационном образовательном учреждении Текст.: автореф. дис.. канд. пед. наук / Т. В. Авгусманова. — Иркутск, 2003 21 с.
2. Ардельянова Я. А., Саидов Б. Ш. Факторы и условия инфантилизации современной молодежи // Теория и практика общественного развития. — 2018. — № 4. — С. 1–5.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. Детская психология/Под ред. Д. Б. Эльконина. — М.: Педагогика, 1984. — 432 с, ил. — (Акад. пед. наук СССР)



4. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. — М.: Учпедгиз, 1956. — С. 136–203.
5. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования // Приказ от 06 октября 2009 г. № 413 (в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1645).

## Сайт группы ДОУ как инструмент дистанционного взаимодействия с родителями воспитанников в режиме самоизоляции

Петухова Мария Геннадьевна, воспитатель

МБДОУ детский сад комбинированного вида № 14 г. Амурска (Хабаровский край)

*В статье анализируется дистанционное взаимодействие с родителями воспитанников в период режима самоизоляции. Раскрываются основы применения сайта группы при дистанционном взаимодействии, и какие разделы сайта созданы для решения данной задачи.*

**Ключевые слова:** образование, воспитательный процесс, семьи воспитанников, консультации, интернет-сайт, обратная связь.

Взаимодействие дошкольного учреждения с семьями воспитанников на современном этапе продолжает изучаться с целью поиска наиболее эффективных форм и методов сотрудничества с новым поколением родителей, усилением их роли в воспитании собственного ребенка и расширение возможностей влияния на воспитательный процесс. Так, важность установления взаимодействия между дошкольным учреждением и семьями воспитанников обосновывали в своих трудах Л. Артемова, А. Богущ, Р. Буре, О. Кононко, О. Усова и др. Отдельно изучались формы (В. Котирло), принципы (Т. Маркова и др.), содержание и методы (Л. Островский и др.) взаимодействия дошкольного учреждения и семьи [4].

В связи со сложившейся эпидемиологической ситуацией педагогам приходится искать новые удобные и безопасные формы работы с воспитанниками и их родителями. На данном этапе передо мной, как педагогом дошкольного учреждения стоит непростая задача непрерывно продолжать развитие воспитанников, но в дистанционном режиме. В связи с тем, что на данном этапе нет возможности использовать традиционные формы и методы работы, мною активно используется сайт группы как «Рабочий инструмент» взаимодействия с родителями воспитанников и как информационная площадка.

Сайт группы — это многосторонний способ связи, поскольку родители не только смогут видеть сообщения, размещаемые педагогом, но и комментировать их, делиться мнением друг с другом. Это мотивирует родителей на участие в совместных обсуждениях вопросов, комментировании различного материала. А это уже новый уровень работы с родителями, которые заинтересованы в содержании воспитательного и образовательного процессов своего ребенка [2].

Системно обоснованное применение сайта группы в ДОУ позволит оптимизировать образовательный процесс, направленного на создание условий, позволяющих обеспечить возможность личностного становления воспитанников, их готовность к жизненному самоопределению в культурно-образовательном пространстве информационного общества; совершенствовать профессиональную деятельность педагога-воспитателя в решении актуальных проблем воспитания.

Кроме этого, сайт группы является для родителей источником информации учебного, методического и воспитательного характера. Со страниц сайта родители могут получить информацию о методах сбережения здоровья детей, их безопасности, правилах поведения ребенка в семье и в обществе, полезные советы по обучению и воспитанию дошкольников [1].

Первоначально при введении режима самоизоляции родителям было предложено выполнение дома с детьми заданий, опубликованных на сайте группы. Хочется отметить, что не все родители сразу готовы были включиться в дистанционную работу такими методами, но постепенно количество заинтересованных родителей становилось значительно больше. Еженедельно согласно комплексно-тематическому планированию программы «Мозаика» подбираются следующие полезные мультимедиа-файлы для родительского ознакомления и выполнения с детьми заданий:

- познавательное видео с видеохостинга You Tube;
- консультации для родителей по теме недели;
- Авторский онлайн тест в системе «PenCup»;
- Картинки, иллюстрации, изображения.

Кроме того, использовалась платформа PenCup для онлайн тестирования. На данной онлайн платформе создавались тесты, викторины, после чего ссылка на данные задания была опубликована на сайте группы (Рис. 1).

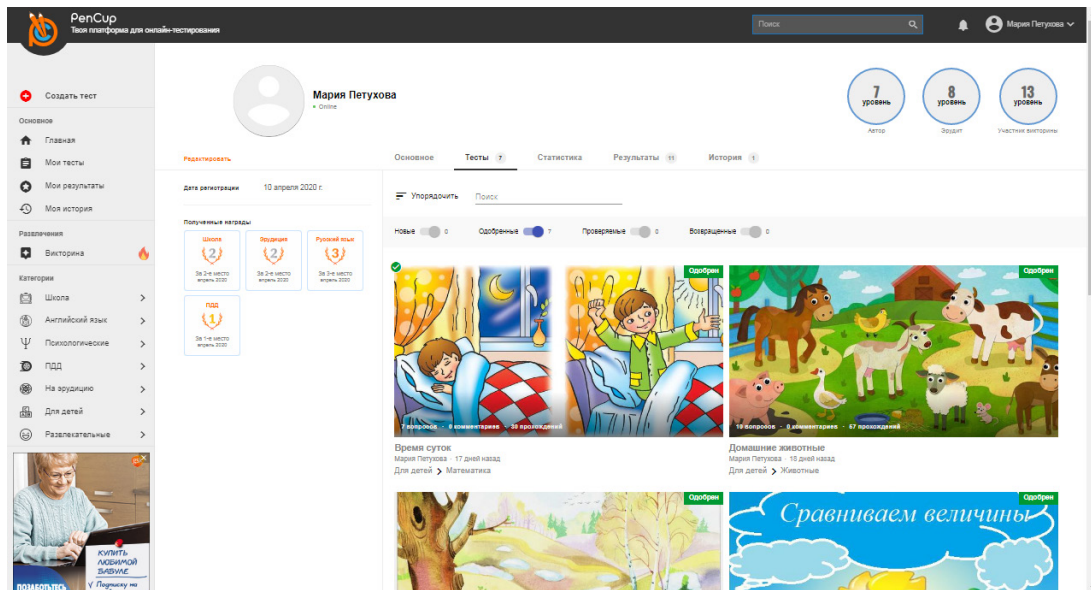


Рис. 1. Онлайн-платформа PenCup

За период 4 недель дистанционный работы с родителями на данной платформе было созданы следующие тесты и викторины для детей среднего дошкольного возраста:

- «Викторина по сказкам К. Чуковского»;
- Викторина «Времена года. Весна»;
- Тест «Время суток»;
- Тест «Домашние животные»;
- Тест «Сравнение величин»;
- Тест «Ориентация в пространстве»;
- Тест «Считаем до пяти».

При создании онлайн-теста для воспитанников среднего дошкольного возраста необходимо учитывать их реальные возможности выполнения. Такие задания должны быть построены таким образом, чтобы ребенок имел возможность самостоятельно их выполнять. Кроме того, со-

гласно СанПиН выполнение такого теста не должно превышать 5–7 минут [3].

Задания для выполнения составлялись согласно перспективному планированию. Так, например, на первой неделе, посвященной детской книге родителям воспитанников было предложено выполнить следующие задания (на сайте группы):

- Чтение сказок К. Чуковского, В. Г. Сутеев «Под грибом», «Теремок»;
- Рисование «Рисую сказку»;
- Лепка «Мои любимые герои сказки»;
- Тест «Счёт до пяти»;
- Просмотр видео «Учимся складывать в пределах пяти»
- Викторина по сказкам К. Чуковского.

Проиллюстрируем это на рис.2.

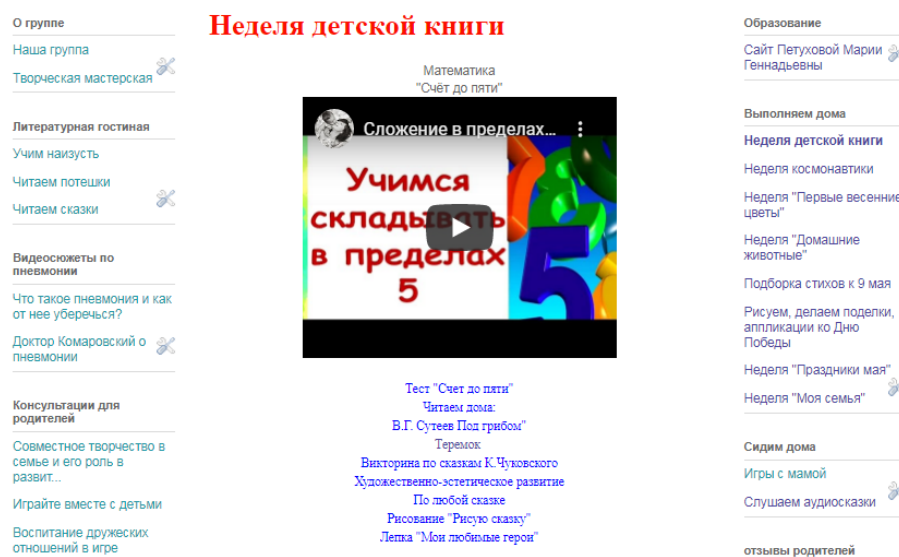


Рис. 2. Страница сайта группы

С помощью мессенджера WhatsApp в родительской группе давалась ссылка на сайт группы, где были даны задания для выполнения дома.

В дальнейшем родителям были предложены и другие виды заданий для выполнения дома: заучивание стихотворения, выполнение пальчиковой гимнастики. Родителям предлагалось заучить с ребенком стихотворение и с помощью мессенджера WhatsApp отправить педагогу видеофайл.

Данный вид взаимодействия позволяет без визуального контакта проконсультировать родителей, ответить на интересующие их вопросы, прислать задания для самостоятельной работы с ребенком, а также познакомить их с играми.

Результатом дистанционного взаимодействия стало повышение уровня воспитательно-образовательной деятельности родителей, что способствовало развитию их творческой инициативы.

#### Литература:

1. Данилина Т. А. Современные проблемы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей // Дошкольное воспитание. 2000. — № 1.
2. Селезнёва О. В, Петухова М. Г. Использование сайта группы во взаимодействии педагога группы с родителями воспитанников // Вестник науки и образования. — 2018. — № 11 (47). — с.69–71.
3. Гигиенические требования к персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы: СанПиН 2.2.2/2.4.1340–03 от 13.06.2003 г.
4. Петухова М. Г., Селезнёва О. В. Взаимодействие детского сада и семьи на современном этапе: проблемы и пути решения // Студенческий: электрон. научн. журн. 2018. № 13 (33).

## Техника чтения на английском языке: анализ УМК для начального этапа обучения

Преображенская Дарья Андреевна, студент магистратуры

Научный руководитель: Золотова Наталия Октябревна, кандидат филологических наук, доцент

Тверской государственной университет

Всем известно, что роль чтения, в том числе на иностранном языке, в современном мире чрезвычайно велика. Оно входит в сферу коммуникативно-общественной деятельности человека и играет большую роль в современном мире, богатом разного рода информацией. Наиболее традиционным является рассмотрение чтения как процесса приёма и переработки информации, где под информацией понимается содержание текста [9, с. 122]. Но для полноценного восприятия и понимания информации необходимо овладеть другой стороной чтения — технической [12, с. 197].

Техникой чтения, по мнению большинства методистов, называется навыки и умения чтения, которые обеспечивают перцептивную переработку письменного текста, перекодирование зрительных сигналов в смысловые единицы [4, с. 312]. Кроме того, С. К. Фоломкина указывает на автоматизированность навыка: «совершается читающими без участия произвольного внимания, подсознательно» [13, с. 7].

Несмотря на относительно общее понимание такого явления как «техника чтения», существует большое количество различных подходов к обучению данной составляющей. Так, Т. Г. Васильева проанализировала такие подходы в отечественной и зарубежной методической литературе [8, с. 47–53]. Она отмечает, что в российской методике принято классифицировать методы по исходной единице (буквенные, звуковые, слоговые методы и метод целых слов)

и по виду ведущей деятельности (аналитическое, синтетическое, аналитико-синтетическое), в то время как в зарубежной литературе — только по критерию единицы обучения (the Alphabetic Method; the Phonic method; the Look & Say Method; the Sentence Method; the Whole Language Method). Также автор большое внимание уделяет дифференцированному методу обучения, который может начать новый этап в методике раннего обучения чтению на английском языке.

Более обобщенная классификация по исходной языковой единице обучения была предложена Е. А. Ленской, и предполагала разделение методов на три группы: фонетические (единица изучения — буквы и звуки), глобальные (единицы обучения — целые слова, предложения, тексты) и смешанные [10, с. 15].

Обучение технике чтения на иностранном языке в школах нашей страны начинается во 2 классе. Специальный анализ Н. Н. Сметанниковой показал, что в УМК по английскому языку для 2-го класса реализованы следующие подходы к обучению технике чтения [11, с. 12–16]:

1) «И звук и буква» с использованием метода целых слов (УМК «Spotlight» V. Evans и др.)

2) «От звука к букве» с использованием элементов транслитерации (побуквенная передача отдельных слов и текстов одной графической системы средствами другой системы [4] (УМК «English» В. П. Кузовлев и др.)

3) «От буквы к звуку» с использованием метода целых слов в условиях одновременного овладения всеми видами речевой деятельности (УМК «Enjoy English» М. З. Биболева и др.)

4) «От буквы к звуку» с использованием метода целых слов в условиях устного опережения (УМК «English» И. Н. Верещагина и др.)

5) «От звука и звукового анализа через материальную основу — транскрипцию — к букве» в условиях поэтапного овладения ИЯ: от устной речи к чтению и письму (УМК «English» З. Н. Никитенко)

Рассмотрим более подробно УМК «Spotlight» V. Evans [2] и УМК «Enjoy English» М. З. Биболевой [5] и проанализируем различия в подходах к обучению технике чтения у данных авторов.

В учебнике «Enjoy English» сказочным персонажем, который сопровождает учащихся и объясняет правила, является Мистер Рул (Mr. Rule). После нескольких устных вступительных уроков, где ученики научатся здороваться и знакомиться друг с другом, подражая клоуну Тому и артистам театра, Мистер Рул представляет обучающимся первую букву английского алфавита и соответствующие звуки. Здесь же Мистер Рул советует: «Послушай и повтори букву в словах: name, Kate, cat, Ann». Тем не менее в рабочей тетради параллельно ведётся работа в аспекте письма, но слова с изучаемой буквой упоминаются редко и в таком формате: «Напиши слово cab (экипаж, кэб) до конца строки».

Обучение чтению фактически начинается со второго урока, когда дети знакомятся с первой буквой английского алфавита, запоминают ее название, осознают тот факт, что одна и та же буква может читаться по-разному. Знакомство с буквами и буквосочетаниями английского языка происходит на протяжении 36–38 уроков. Оно завершается разучиванием песенки «The ABC» и проведением праздника, подобного традиционному празднику Букваря. В начале второго полугодия учащиеся приступают к овладению техникой чтения с опорой на правила-инструкции, которые «излагает» Мистер Рул.

Поскольку в начальной школе необходимо сформировать у учащихся умение пользоваться англо-русским словарем, второклассники знакомятся со знаками международной транскрипции. В первом полугодии предусмотрено знакомство с некоторыми знаками транскрипции. Это звуки, которые английские гласные могут давать при чтении в зависимости от того, какие буквы их окружают: [i:], [e], [ai] и [i] и т. д., а также некоторые звуки согласных букв: [s], [k], [g] и т. д. Остальные знаки транскрипции, передающие гласные и согласные звуки, вводятся в учебнике во втором полугодии по мере освоения той или иной орфограммы.

Для закрепления правил чтения используется цветовая сигнализация. Каждый цвет соответствует той или иной орфограмме: красный цвет — гласная в открытом слоге, зеленый — в закрытом, синий — согласная. Раскрашивание

слов на доске и в тетради дает детям наглядную иллюстрацию правил чтения, а тому, кто обучает, возможность быстро контролировать их усвоение [6].

В результате при овладении чтением второклассники учатся:

1) технике чтения вслух: соотносить графический образ слова с его звуковым образом на основе знания основных правил чтения, соблюдать правильное ударение в словах и фразах, интонацию в целом;

2) читать выразительно вслух небольшие тексты, содержащие только изученный языковой материал;

3) читать про себя и понимать полностью учебные тексты, содержащие только изученный языковой материал.

В конце второго класса учащиеся могут прочитать про себя и понять текст объемом до 60 слов (с учетом артиклей).

Далее рассмотрим особенности обучения технике чтения в УМК «Spotlight». В данном УМК впервые обучение чтению происходит по методу, который назван «глобальное чтение» по классификации Е. А. Ленской, основанному на принципе запоминания учащимися зрительного образа всего слова. Суть метода состоит в том, что ребенок на протяжении длительного времени регулярно воспринимает зрительно и на слух написанные целиком слова, словосочетания, короткие предложения и в результате обработанной мозгом информации ребенком самостоятельно выводится технология чтения любых слов и текстов.

В учебниках «Английский в фокусе» звучащее слово и его написание предъявляются ученику много раз (оно звучит на диске, написано в учебнике, рабочей тетради и на карточках). Персонажами-проводниками в данном УМК являются брат и сестра Larry и Lulu и их питомец, обезьянка Chuckles. Они, в отличие от Mr Rule, не разъясняют правила, а разыгрывают различные ситуации, приключения. Кроме того, они используются при ознакомлении с новыми диалогами, фразами.

На первом этапе ставится задача обучения чтению алфавита, причем особое внимание уделяется чтению согласных букв и их буквосочетаний, так как именно они в большей степени отвечают за формирование зрительного образа слов и успешное запоминание их чтения. Младшему школьнику гораздо легче прочитать или узнать слово, если он уже умеет хорошо читать согласные буквы [1]. Для этого в учебнике имеются специальные chants и видеоматериалы. Основной принцип этого этапа — многократное повторение изучаемого материала и предоставление возможности каждому учащемуся продемонстрировать полученные знания и навыки.

На следующем этапе, опираясь на тематику модулей, дети накапливают зрительный образ слов и тренируют чтение отдельных слов. Этот этап присутствует практически на всех уроках во 2-м классе в том или ином виде в начале урока, а в 3 и 4 классах при введении активной лексики модуля. Затем учащиеся закрепляют чтение слов в коротких словосочетаниях и предложениях, а также в диалогах и песнях.

В результате обучения чтению глобальным методом обучающийся умеет:

- 1) читать текст целыми словами бегло и выразительно, с пониманием смысла прочитанного;
- 2) читать целое слово;

3) может прочитывать сложные и незнакомые слова по слогам;

4) распознает отдельные буквы (а также определяет, какие звуки они обозначают в данной ситуации) [1, с. 13].

Представим рассмотренные сходства и различия УМК в таблице:

	УМК «Enjoy English»	УМК «Spotlight»
Подход к обучению чтению	«от буквы к звуку»	«и звук, и буква»
Метод обучения чтению	метод целых слов в условиях одновременного овладения всеми видами речевой деятельности	метод целых слов
Знакомство с алфавитом	после нескольких вводных уроков	после нескольких вводных уроков
Количество изучаемых букв	один урок — одна буква	весь алфавит за три урока
Буквосочетания	спустя несколько уроков по отработке алфавита	сразу после изучения алфавита
Непосредственно процесс обучения чтению	после изучения алфавита и буквосочетаний	параллельно с изучением букв
Работа с транскрипцией	обилие транскрипционных заданий	транскрипционные значки даны с буквами, но нет специальных заданий

Литература:

1. Evans V., Dooley J., Вукова N., Pospelova M. Английский в фокусе: книга для учителя к учебнику для 2-го класса общеобразовательных учреждений. — М.; Ньюбери: Просвещение: Express publ., 2008. — 130с.
2. Evans V., Dooley J., Вукова N., Pospelova M. Английский в фокусе. 2 класс: учеб. для общеобразоват. организаций. — М.: Express Publishing: Просвещение, 2016. — 148 с.
3. Evans V., Dooley J., Вукова N., Pospelova M. Английский в фокусе: рабочая тетрадь. 2 класс. — М.: Express Publishing: Просвещение, 2016. — 63с.
4. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР, 2009. — 448 с.
5. Биболетова М. З., Денисенко О. А., Трубанева Н. Н. Учебник для 2 класса общеобразовательных учреждений «Enjoy English». — Обнинск: Титул, 2012. — 128с.
6. Биболетова М. З., Денисенко О. А., Трубанева Н. Н. Рабочая тетрадь к учебнику для 2 класса общеобразовательных учреждений «Enjoy English». — Обнинск: Титул, 2012. — 63с.
7. Биболетова М. З., Добрынина Н. В., Ленская Е. А. Книга для учителя к учебнику англ. яз. для нач. шк. «Enjoy English — 1». — Обнинск: Титул, 2001. — 80с.
8. Васильева Т. Г. Типологизация методов обучения технике чтения на английском языке учащихся младших классов // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. № 76–2. С. 47–54.
9. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. — М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. — 432 с.
10. Ленская Е. А. Проблемы обучения чтению на английском языке детей младшего школьного возраста: Автореф. дис. на соис. учен. степени канд. пед. наук. М., 1978. 24 с.
11. Сметанникова Н. Н. Формирование у младших школьников техники чтения на иностранном (английском) языке // Иностранные языки в школе. 2012. № 2. С. 12–16.
12. Филатов В. М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной школе. — Ростов н/Д: Феникс, 2004. — 416с.
13. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке: учебно-методическое пособие / С. К. Фоломкина; науч. ред. Н. И. Гез. — Изд. 2-е, испр. — Москва: Высшая школа, 2005. — 253 с.

## Пути дальнейшего совершенствования учебников по литературе для школы

Ротанов Алексей Николаевич, преподаватель

Национальный университет Узбекистана имени Мирзо Улугбека (г. Ташкент)

*В статье автор пытается определить возможные пути развития учебных пособий по литературе.*

**Ключевые слова:** литературное образование, урок литературы, школьная практика.

Перед учителем литературы в школе стоит сложная задача — воспитать духовно гармоничную личность. На современном этапе развития многих государств отчетливо видны изменения, которые происходят в общем портрете школьника. В связи с этим возникает потребность не только в изменении и адаптации методики преподавания, но и вспомогательных средств (учебников, учебных пособий), которые призваны помогать школьнику в освоении основных положений изучаемой дисциплины. При этом следует учитывать специфику наполнения каждого предмета школьного образования и их интегрированный характер относительно друг друга.

Урокам литературы в школьной системе всегда отводилось особое место, что было связано с целями и задачами самого предмета, так и с природой дисциплины; и если большая часть школьных предметов направлена на практическую значимость полученных знаний, то с литературой данный вопрос решается достаточно сложно, поэтому здесь наиболее остро звучит вопрос «чему учить?» на уроках литературы. К тому же последние несколько десятилетий наблюдается тенденция наращивания объема литературных произведений или фактов истории литературы, которые необходимо знать современному школьнику. В связи с этим многие школьные учебные пособия по литературе теряют свою уникальность и мало чем отличаются от учебников по истории или другому гуманитарному предмету, где первоначально задача школьника сводится лишь к первичному ознакомлению с изложенной в пособии информацией и дальнейший ее пересказ. Хотя уже в основе литературного образования лежит диалогичность, как и в предмете изучения — художественном произведении. М. М. Гиришман отмечал, что диалогический характер художественного текста «включает в себя, внутренне объединяет и субъекта высказывания, и объект высказывания, и в определенном смысле адресата высказывания, «читателя», как одного из неявных, но неизменных компонентов литературного произведения» [1]. С таким пониманием тесно связана и «цель литературного образования — не только интеллектуальное освоение, но и эмоциональное присвоение гуманистического потенциала искусства и науки, отработка эстетических и психологических механизмов общения человека с искусством, наукой, людьми. Не решив эту задачу, образование не может влиять на ценностные ориентации личности и тем более направлять ее реальное поведение» [2]. Однако у литературы в школе существует еще ряд целей, которые можно обобщить следующим образом:

- воспитание грамотного компетентного читателя;
- формирование нравственных позиций;
- развитие читательских умений;

— обогащение речи ученика и др.

Однако для развития диалога нужно, чтобы все стороны были заинтересованы в общении, и если театр начинается с вешалки, то первичную презентацию предмету в школе делает именно учебник.

На наш взгляд, составители современного учебника по литературе должны отказаться от классической модели, которая часто встречается: биография писателя/описание эпохи → отрывок художественного произведения (при том, что довольно часто выбор именно данного отрывка не понятен ни учителю, ни ученику и никак не мотивирован предшествующей информацией) → вопросы и задания. Такая модель облегчает процесс написания пособия, однако мало работает на создание целостного восприятия ребенком литературного процесса в целом. Да и не стоит ставить школе перед собой задачи сформировать полноценного филолога, который будет видеть все нюансы литературного процесса той или иной эпохи. С этой задачей прекрасно справится сегмент высшей школы, где работа идет с людьми, которые сделали свой осознанный выбор в пользу литературы. У большинства же школьников надо развивать желание читать, задавать вопросы и искать ответы на них именно в книгах, в текстах. Отсюда вытекает второе положение — целесообразность детального изучения личности писателя на уроках литературы. Настолько ли важно достаточно подробно знать биографию писателя, чтоб правильно понять смысл текста, им созданного. Мы не спорим, что существует ряд художественных текстов, где огромное значение играет личность самого автора или отдельный эпизод из его жизни, но даже в этих случаях посыл самого произведения, аксиологическое поле текста всегда намного шире, а сам эпизод биографии писательской личности может стать лишь отправной точкой для восприятия произведения и дальнейшей работы с ним. Особый интерес вызывают учебные пособия по литературе для школ, где вообще отсутствуют художественные произведения как таковые, зато имеются разделы по типу «Опыт анализа текста», «Подумаем о прочитанном» и т. п. Чаще всего такого плана учебные пособия представлены для старших классов, когда подразумевается, что ребенок может ознакомиться с полным текстом произведения самостоятельно, однако такой подход подразумевает, что количество художественных произведений, которые должен ученик прочесть между уроками литературы в разы возрастает, а это негативно сказывается на восприятии прочитанного и желании читать что-либо в дальнейшем.

Отсюда вытекает последний вопрос, на который следует обратить внимание, — количество художественных произ-

ведений, которое рекомендуется освоить учащемуся за конкретный учебный год. Нами были проанализирован ряд

учебников по литературе Узбекистана, Казахстана и России и полученные данные можно представить в виде таблицы 1.

Таблица 1. Анализ содержания действующих учебников по литературе за 2019 год

Страна	Класс	Количество отрывков произведений	Количество упоминаемых произведений	Следует прочитать	Соотношение теоретического материала к практическому
Узбекистан	11 (2 части)	10	130	0	90/10
Россия <sup>1</sup>	11 (2 части)	0–12	70–150	30–40	60/40
Казахстан	11 (2 части)	12 <sup>2</sup>	26	20	30/70

По результатам мы видим, что данные пособия достаточно далеки от главной цели литературы — сблизить читателя (в данном случае ученика) с текстом художественного произведения, а обилие теоретической информации, анализов произведений, рассмотрение его особенностей с использованием трудного терминологического лексикона лишает ребенка простора фантазии и возможности самостоятельно вступить в диалог с писателем и продуктом его мыслительной работы. Поэтому в современных условиях, нам видится коренное изменение самой структуры учебника по литературе для школы и в первую очередь — его характера. Современный учебник литературы должен быть либо полностью мультимедийным, либо содержать какие-либо такого рода элементы. Эпоха постмодернизма научила нас видеть мир как текст и текст как мир, так и литература, как школьная дисциплина, может шагнуть несколько дальше печатного слова и оживить многие творения в виде экранизаций, постановок в театре, интерпретаций и современных адаптаций в творчестве других писателей. Это позволит не только сравнить текст-оригинал с его вариацией в другом виде искусства, но и расширит границы читательского восприятия ученика, а под чутким руководством учителя-предметника поможет освоить базовые навыки анализа произведения в разных проявлениях искусства. Помимо того, работа с отрывками из произведений должна служить в качестве ознакомления с текстом, неким тизером, после которого с нетерпением ждешь премьеру, а в нашем случае — прочтение всего произведения. Поэтому и отрывки, которые помещаются в учебники должны содержать яркие моменты, проблемные вопросы, осо-

бенности творческого метода писателя, которые бы позволили вступить в диалог с преподавателем прямо на уроке. Отрывки можно выбирать и с целью проверки знаний учащихся по смежным дисциплинам, чтоб показать богатство информации, которая скрыта под тоненькими обложками. И обязательный элемент, который должен содержать учебник, так называемое «чтение с ключом» — упражнения на поиск необходимой информации в самом произведении. Здесь могут быть адаптированы различные задания по анализу текста, приемов письма, анализ художественных и тому подобное, что будет способствовать развитию навыков работы с текстом, его понимания и осмысления. Кроме того, литература по своей сути должна быть самым подвижным и изменяющимся предметом в школьной практике, ведь предмет ее изучения создается параллельно с теми, кого учат. Фактически, учебник по литературе может стать рабочей тетрадью читателя, которая будет подразумевать и право выбора, что и как читать. Кроме того, возможно создание электронной базы с необходимой информацией теоретического, биографического, исторического характера. Эта информация может иметь различный вид, от стандартного письменного изложения материала, до инфографики, небольших видеороликов по теме и проблемных информационных карт. Однако количество места в учебнике, занимаемое ссылкой на учебный ресурс, можно минимизировать до размеров QR-кода.

Таким образом, мы считаем возможным переосмысление классической концепции построения учебных пособий по литературе в школьной практике и видим высокую динамику их интегрирования в цифровой формат.

Литература:

1. Гиршман М. М. Литературное произведение // Краткая литературная энциклопедия. — М.: Сов. Энцикл., 1978.
2. Программа литературного образования. 5–9 классы / под редакцией В. Г. Марацмана. — М.: Просвещение, 2005.

<sup>1</sup> Показатели даны средние, что обусловлено функционированием вариантов учебников разных авторов одновременно.

<sup>2</sup> Учебники не содержат прозаических фрагментов произведений, в полном объеме дается только стихотворный текст.

## Роль методической службы дошкольного образовательного учреждения в повышении профессиональной компетентности педагогов

Симакова Мария Николаевна, педагог дополнительного образования, заместитель заведующего по УВР;

Алфёрова Ирина Михайловна, воспитатель;

Филиппова Елена Кабдуловна, воспитатель

МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 190» (г. Воронеж)

*В статье рассматривается деятельность методической службы дошкольного образовательного учреждения и ее роль в профессиональном развитии педагога. Анализируются формы работы методической службы, предлагаются наиболее эффективные решения для ее продуктивной работы.*

**Ключевые слова:** методическая служба, педагог дошкольного образования, педагогическая лаборатория, дошкольные образовательные учреждения.

В современном обществе значительно возросли требования к качеству образовательного процесса и профессионализму педагогического работника дошкольного образовательного учреждения. Это вывело учреждения на новый вектор развития, в котором процесс повышения квалификации педагогов нацелен на систематическое развитие профессиональной компетенции.

Педагоги должны уметь стремительно находить конструктивные решения при возникновении проблем педагогической практики и реализации задач инновационного развития педагогической деятельности. Важным аспектом при этом становится изменение форм, содержания и повышения профессионального уровня педагогического работника дошкольного образовательного учреждения. Все эти факторы, нацеленные на конкурентоспособную работу учреждения, будут продуктивны при формировании эффективной модели организации методической службы [3].

Методическая служба дошкольного образовательного учреждения ставит перед собой цель — повышение профессионального мастерства всех педагогических работников.

Нами выделены следующие основные требования и направления, которым следует придерживаться руководителям методической службы:

- наличие практико-ориентированного характера;
- систематическое повышение квалификации педагогическими работниками;
- проведение научных исследований в области дошкольной педагогики и внедрение результатов исследований и инновационного педагогического опыта;
- обеспечение индивидуально-дифференцированный подхода,
- способствование освоению знаний и закреплению профессиональных умений педагогическими работниками;
- анализ результативности повышения роста профессиональной компетенции педагогов и корректировка стратегии развития;
- обеспечение системного и комплексного подхода к повышению профессионального мастерства педагогов.

Одной из первых задач в работе методической службы будет подробное изучение личности педагогического ра-

ботника, его деятельности. При изучении следует учесть реальные возможности человека и его потенциал профессионального развития [1]. Не секрет, что в последнее время дошкольные образовательные учреждения нашей страны принимают на работу специалистов без педагогического образования, окончивших лишь трех- или четырехмесячные курсы профессиональной переподготовки. Из-за этого очень важно незамедлительно взять на учет данных педагогов, поддержать их, назначить наставника, который поможет разобраться начинающему педагогу в тонкостях его профессии. Возможным из вариантов оценки профессиональной компетенции педагогов может быть выполнение диагностического задания.

Следующей задачей, поставленной для руководителей методической службы учреждения, будет формулирование методической темы для дальнейшего изучения. Эта тема пройдет лейтмотивом через весь учебный год. Далее следует детальная разработка плана работы также на учебный год. В основу этого плана будет положено решение задач отраженных в программе развития дошкольного образовательного учреждения.

Планируя работу методической службы учреждения, следует использовать коллективные, групповые и индивидуальные формы работы с педагогами, а также различные степени активности участников (пассивные, активные, интерактивные).

Рассмотрим коллективные и групповые формы: теоретические семинары, семинары-практикумы, коллективные просмотры педагогической деятельности, открытые занятия.

Семинары, проходящие в форме групповых занятий способны значительно повысить теоретический уровень знаний педагогов по какой-либо теме воспитательно-образовательной работы. Предварительно тематика каждого семинара выбирается в зависимости от поставленной проблемы, которую нужно изучить и решить. Семинар может состоять из нескольких занятий, их количество также регламентирует план работы методической службы. На заключительном занятии семинара подводится итог, разрабатываются рекомендации решения поставленной проблемы. В отдельных случаях возможно продление изучения темы семинара для разработки более эффективного решения.



Такая форма как семинары-практикумы может использоваться для повышения практической подготовки педагога. Педагогический работник будет совершенствовать свои навыки, необходимые для успешного решения педагогических задач. Данные семинары отличаются практической наработкой профессиональных компетенций. Отметим, что итогом семинара-практикума будет демонстрация педагогического продукта [2].

Для демонстрации своего педагогического опыта и повышения опыта коллег опытные педагогические работники могут использовать в своей работе коллективные просмотры педагогической деятельности. Они показывают наиболее эффективные формы и методы своей педагогической работы, которые отшлифовывали в течение нескольких лет. Для просмотра может быть предложена не только непосредственно образовательная деятельность, но и различные режимные моменты или виды деятельности. Коллективные просмотры могут проводиться 1 раз в квартал.

Открытые занятия, как правило, проводятся перед аттестацией, для демонстрации профессионального уровня педагогического работника. По итогу коллективного просмотра и открытого занятия проводится обсуждение со всеми присутствующими.

При возникновении актуальных проблем может использоваться *мозговой штурм*, он прекрасно стимулирует творческую активность. Для объединения коллектива и принятия решения по возможной проблеме используется дискуссия. Весь педагогический коллектив может принять в ней участие, стремиться к конструктивному профессиональному решению поставленной проблемы. Использование деловых игр имеет профессиональную значимость, так как именно в деловых играх отрабатываются профессиональные компетенции педагогов [4].

Руководители методической службы могут проводить индивидуальные формы методической работы. Одной из таких форм можно назвать индивидуальное консультирование (беседа).

Использование формы беседы целесообразно, если руководителям методической службы нужно уточнить мнение педагога на тот или иной вопрос, связанный с воспитательно-образовательным процессом или выявления уровня самооценки педагога.

Важным элементом методической работы является самообразование педагогического работника. Первой ступенью для этого служит разработка локальных актов (положение, формы отчетности и др.). Каждый педагог выбирает для себя наиболее интересное направление для изучения в рамках единой поставленной методической цели. На методическом совете согласовывается план тем по самообразованию педагогов, который утверждается заведующим. В течение года педагог изучает свою тему, разрабатывает авторские педагогические продукты. В конце учебного года педагоги знакомят своих коллег с результатами изучения тем.

Наиболее эффективной формой методической работы, по нашему мнению, является педагогическая лаборатория. Лаборатории создаются для разработки, апробации и внедрении различных инноваций: методик и технологий воспитательно-образовательного процесса, образовательных программ, учебно-методических пособий, посвященных той или иной психолого-педагогической проблеме, дидактических материалов для занятий.

Рамки лаборатории позволяют творчески реализоваться каждому педагогу. Педагог выбирает для изучения наиболее комфортное для своего профессионального роста направление. И в своем индивидуальном графике и темпе движется по траектории изучения исследуемого материала.

Сотрудничество между педагогами в лаборатории является ее отличительной особенностью. Педагоги самостоятельно распределяются на творческие группы, в которых изучаются поставленные проблемы. Распределение может происходить при единстве взглядов на проблему или психологической совместимости и взаимной симпатии. Из-за общего интереса к проблеме педагоги могут учиться друг у друга, оказывать помощь, а главное, что при единой цели они могут создавать новые педагогические продукты. Качественная работа и слаженность в команде основывается на распределении функциональных обязанностей ее членов. Некоторые педагоги могут вносить на обсуждение свои идеи, а другие разработать технологию или алгоритм ее реализации. Такой подход ускоряет работу над описанием идей и их технологизацией. Отметим, что в лаборатории постоянно происходит и обмен передовым педагогическим опытом в различных формах.

В лаборатории кроме творческих групп может также работать группа по оценке качества педагогических продуктов, разрабатываемых в рамках лаборатории. Как правило, группа по оценке качества состоит из небольшого количества педагогов, обладающих высоким уровнем профессионализма и имеющих большой опыт в инновационной деятельности. Приоритетной задачей группы является выявление и разработка способов решения проблем возникающих в ходе создания лабораторией инновационного продукта.

Современный педагог дошкольного образования должен отличаться своим повышенным интересом к научной деятельности, применять критический анализ мышления и быть исследователем, обладать высоким уровнем педагогического мастерства, находиться в постоянном поиске новых методических и технологических разработок, обладать высоким интеллектом и педагогической интуицией, а также отличаться разумным использованием передового педагогического опыта.

Таким образом, грамотно выстроенная методическая работа, направленная на эффективное педагогическое общение в дошкольном образовательном учреждении, способствует повышению профессиональной компетентности педагогов и повышению качества воспитательно-образовательного процесса.

## Литература:

1. Белая К. Ю. Методическая работа в ДОУ: Анализ, планирование, формы и методы / К. Ю. Белая. — Москва: Сфера, 2005. — 96 с.
2. Волобуева Л. М. Активные методы обучения в методической работе ДОУ / Управление ДОУ. № 6, 2006. — 70–78 с.
3. Кочетова Н. А. Справочник старшего воспитателя / Н. А. Кочетова, Т. В. Комардина, С. В. Шапошникова, Н. Н. Гладышева. — Волгоград: Учитель, 2015. — 301 с.
4. Микляева Н. В. Дошкольная педагогика. Теория воспитания: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева. — 3-е изд., стер. — Москва: Академия, 2013. — 208 с.

## Деятельность педагога дополнительного образования детей в дошкольных образовательных учреждениях

Симакова Мария Николаевна, педагог дополнительного образования, заместитель заведующего по УВР;

Лаврентьева Анжела Сергеевна, воспитатель;

Мещерякова Татьяна Анатольевна, учитель-логопед

МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 190» (г. Воронеж)

*В статье рассматривается деятельность педагога дополнительного образования в дошкольных образовательных учреждениях. Особое внимание авторы уделяют деятельности педагога по расширению пространства самореализации личности воспитанника. Рассматривается значение дополнительного образования в жизни ребенка.*

**Ключевые слова:** дополнительное образование, педагог дополнительного образования, дети дошкольного возраста, дошкольные образовательные учреждения.

В современном мире становление человека предопределяет его образование. С раннего детства ребенка начинают приобщать не только к дошкольному образованию, но и дополнительному.

С середины XIX — начале XX века в России начали образовываться учреждения дополнительного образования. Они представлялись в виде общественно-педагогических инициатив. С этого времени педагоги задумываются о роли дополнительного образования в воспитании подрастающего поколения. Понятие «дополнительное образование» рассматривается как социально-педагогическое явление и одновременно, как средство профильного образования и социализации дошкольников и школьников, их социального самоопределения [2]. Понятие «дополнительный» («дополнительное») имеет два значения:

1) дополнительное — это то, что делает более полным, прибавляясь к чему-нибудь, восполняя недостающее в чем-нибудь;

2) дополнительное предстает как прибавление сверх, помимо необходимого.

Современное дополнительное образование предполагает четко выстроенный целенаправленный процесс воспитания, обучения и развития путем реализации дополнительных образовательных программ: предпрофессиональных и общеразвивающих. Социальный заказ общества и государства предполагает изменения и обновления содержания дополнительного образования, которое будет нацелено на усиление воспитательного потенциала.

Дошкольные образовательные учреждения распахнули двери для дополнительного образования. Именно педагогам дополнительного образования в данных учреждениях стала отводиться важная роль. Они искусно помогают подрастающему поколению раскрыть свои способности в разных видах творческой деятельности. Можно сказать, что дополнительное образование способно привнести в жизнь каждого ребенка единую и важную для них основу в области желаний и возможностей воспитанника (и его родителей, законных представителей), общества и государства.

Дополнительное образование является основной базой для формирования досуговых предпочтений — хобби, что должно рассматриваться как расширение пространства самореализации личности, как способ повышения качества жизни. Чаще всего дополнительное образование воспринимается как основа ранней профессиональной ориентации детей. Ребенок путем проб и ошибок начинает ориентироваться в той или иной деятельности приобретая опыт деятельности в определенном направлении.

Одним из важных направлений в работе педагога дополнительного образования дошкольного образовательного учреждения является выстраивание межличностного общения воспитанников. Для каждого педагога важно создать атмосферу взаимопонимания в группе детей, помочь ребенку в преодолении поведенческих стереотипов. Педагог нацелен на оказание индивидуальной помощи направленной на решение различных проблемных ситуаций. Например, саморегуляция ребенка при участии в выступ-

лениях, соревнованиях, выставках; нежелание или неготовность ребенка разделять нормы и ценности группы детей; некомпетентность в межличностном взаимодействии [3].

Педагог дополнительного образования является специалистом работающим в сфере дополнительного образования. Он реализует дополнительные общеразвивающие программы художественной, естественнонаучной, технической, социально-педагогической направленностей [1]. Система взаимодействия педагога дополнительного образования и воспитанника в отличие от учителя и ученика отличается равноправием партнерских отношений. Педагога можно назвать помощником в построении совместной деятельности с ребенком. Педагог способен умело использовать в своей работе большой спектр различных педагогических методов и приемов. Он умело применяет различные педагогические технологии, приводящие к успешной социализации личности.

Выстраивание отношений взаимодействия с воспитанником происходит на основе взаимной поддержки, нацеленности на результат и согласованности действий при реализации поставленной цели. Вся педагогическая деятельность педагога направлена на организацию условий для возникновения и становления деятельности ребенка по развитию своего личностного образа. Педагоги дополнительного образования, применяя приемы педагогической поддержки, помогают развить в ребенке индивидуальность и самостоятельность.

Современные педагоги выстраивают для своих воспитанников образовательные маршруты, которые отражают интересы, потребности и возможности каждого ребенка. При этом формирование и развитие личности происходит на более высоком уровне. Творческий подход к деятельности каждого ребенка способствует более эффективному решению задач педагогического процесса.

Каждый ребенок в добровольном порядке посещает то или иное направление дополнительного образования. Сам ребенок самостоятельно решает, как долго он будет посещать детское объединение. Именно педагог дополнительного образования ориентирован на привлечение детей в свое объединение, что дает возможность для реализации образовательной программы и успешной социализации

воспитанников. Потребность участия у детей в детских объединениях определяет их социализацию, построение определенных жизненных ситуаций и участие в них.

Совместная деятельность является ориентиром для содержания социального воспитания в объединении. Она ориентирует каждого воспитанника на осознании значимости и ценности такого совместного общения. Освоение социального опыта ребенком происходит за счет индивидуализации воспитательного процесса. Итогом получения дополнительного образования чаще выступает не профессиональная ориентация воспитанника, а социальный опыт общения, опыт самостоятельной свободной ориентации в различных сферах деятельности.

С 2018 г. в МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 190» г. Воронежа введены платные дополнительные образовательные услуги по различным направлениям. В 2019–2020 учебном году по примеру МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 190» и другие дошкольные образовательные учреждения г. Воронежа открыли на своей базе платные дополнительные образовательные услуги. В этом учебном году в дошкольном образовательном учреждении работают платные услуги по направлениям:

1) художественное: дополнительная общеразвивающая программа по хореографическому искусству «Азбука танца», дополнительная общеразвивающая программа «Вокальная студия с элементами театрализации», дополнительная общеразвивающая программа по изобразительному искусству «Веселые краски»;

2) социально-педагогическое: дополнительная общеразвивающая программа по подготовке детей к школе, дополнительная общеразвивающая программа «Веселый английский».

Платные дополнительные образовательные услуги посещает 226 воспитанника. Дополнительное образование детей отличается свободой выбора ребенком направления получения знаний. Обучаясь по дополнительным общеразвивающим программам каждый ребенок удовлетворяет свои интересы, которые помогают ему в его самореализации и социализации. В учреждении непрерывно создаются специальные условия для целенаправленного позитивного развития личности человека и приобретения ею духовно-ценностной ориентации.

#### Литература:

1. Евладова Е. Б. Дополнительное образование: проблема взаимосвязи / Е. Б. Евладова. — Москва: Внешкольник, 2016. — 46 с.
2. Коломина И. П. Структуры и механизмы творческой деятельности / И. П. Коломина. — Москва: Просвещение, 1998. — 112 с.
3. Михайлова Н. Н. Актуальное состояние проблемы профессионального самоопределения в сфере образования / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин. — Москва: Народное образование, 1997. — 274 с.

## Реализация модульной технологии в программе МДК 02.05 «Теория и методика музыкального воспитания с практикумом» как средство совершенствования музыкальной подготовки студентов специальности 44.02.01 «Дошкольное образование»

Симакова Мария Николаевна, педагог дополнительного образования, заместитель заведующего по УВР  
МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 190» (г. Воронеж)

*Предлагается вариант преподавания МДК 02.05 «Теория и методика музыкального воспитания с практикумом» специальности 44.02.01 «Дошкольное образование» на основе модульного обучения. В программу междисциплинарного курса вводится специальный тематический блок — «Аннотация музыкальных произведений» (анализ), который позволит студентам развить музыкальную профессиональную компетенцию.*

**Ключевые слова:** модульное обучение, модуль, музыкальная подготовка, музыкальное воспитание, студенты, дошкольное воспитание, МДК 02.05.

На сегодняшний день в теории и практике подготовки будущих воспитателей дошкольных образовательных организаций происходит интенсивный поиск путей обновления содержания, форм и методов образовательного процесса. Создается благоприятная среда для исследования и использования новых форм, технологий обучения и воспитания, способствующих совершенствованию музыкальной подготовки студентов колледжей — будущих воспитателей.

К специфическим особенностям совершенствования музыкальной подготовки будущих воспитателей дошкольной образовательной организации в колледже можно отнести:

- 1) изучение и понимание студентами восприятия классических музыкальных произведений;
- 2) изучение студентами основ музыкальной грамоты;
- 3) включение каждого студента в творческо-практическую деятельность.

Все эти особенности возможно представить в образовательной программе, разработанной на основе модульной технологии.

В ряде современных технологий образования следует выделить модульное обучение. Исследователь из Литвы П. А. Юцявичене выявила теоретические основы модульного обучения. По мнению П. А. Юцявичене, в основе модульного обучения должен быть заложен модуль, который представлен в виде самостоятельного законченного информационного элемента. Построение модуля происходит на основе целевой программы и разработанного методического руководства, за счет которого происходит достижение поставленных дидактических целей [6]. Исследователь представляет модуль как функциональный блок, законченный комплекс информации, рационально завершённую часть учебного материала.

Модульное обучение в системе образования явилось объектом изучения многих ученых России (А. Н. Алексюк, О. С. Анисимов, Р. С. Бекирова, К. Я. Вазина, В. М. Гареев, С. И. Куликов, Л. Б. Лаврентьева, О. А. Орчаков, Л. Н. Пономарева, М. А. Чошанов, П. А. Юцявичене и др.). В их рабо-

тах анализируются различные варианты системы модульного обучения [3].

Модульное обучение используется более пятидесяти лет, исследователи внедряют различные понятия модуля и технологии его формирования по содержанию, методам и формам обучения. Все это доказывает стремление исследователей к осуществлению разных задач.

Так у Н. Б. Лаврентьева, Л. Н. Пономаревой, Ю. Ф. Тимофеева, Т. И. Царегородцева, П. А. Юцявичене достижение высокого уровня профессиональной подготовки обучающихся является главной доминантой. Модуль является структурной единицей учебного плана в рамках одного междисциплинарного курса [4]. Т. И. Царегородцева считает модуль единицей содержания, выделенной и дидактически обработанной для освоения необходимого уровня знаний, умений и навыков, определяемого целевой программой действий и оснащенной контролем в начале и конце изучения [5].

Модульная технология считается альтернативной традиционному обучению. Технология модульного обучения не заменима целенаправленностью обучения. Тут главную роль играет представление разнообразных целей и их понимание для осуществления результатов. В традиционном обучении цели определяются через содержание предмета, через работу педагога. Данная постановка целей не предсказывает возможный результат. Модульная технология предполагает динамичное руководство процессом обучения. Важным для процесса становится постановка правильной цели обучения. Цель оказывается основной для определения степени осуществления итогов обучения. Для осуществления целей по приобретению знаний используются разнообразные методы. Отметим, что обучение по модулям зависит от личного темпа освоения обучающимся учебного материала. Студенту, можно регулярно повторять модуль до абсолютного его изучения. Превосходство технологии модульного обучения состоит в том, что за время освоения всех модулей осуществляется постоянный контроль, приводящий к коррекции уровня получения знаний.

П. А. Юцявичене определяет, что в модульном обучении главенствующим является организация у обучающихся навыков самообразования. Преподаватель курирует, консультирует и регулирует работу обучающихся, студентам в этой технологии предоставляется объемная самостоятельная работа. Исследователь выявляет различные способы действий обучающихся в системе модульного обучения [6].

Модульное обучение устанавливает интенсивность и активность самостоятельной работы обучающихся колледжа, осуществляет постоянный контроль учебного процесса. Из-за этого применение технологии модульного обучения предполагает повышения проведения контрольных работ в ходе семестра [1].

Мы считаем, что технология модульного обучения в преподавании МДК 02.05 «Теория и методика музыкального воспитания с практикумом» в системе СПО, будет интересна, как с точки зрения решения проблемы содержательности, структурированности и способа обучения, направленного на развитие профессиональной компетентности будущих воспитателей дошкольных образовательных организаций, так и формирования их личностных качеств, в том числе совершенствования музыкальной подготовки.

Нами изучается и предлагается совершенствование музыкальной подготовки будущего воспитателя дошкольной образовательной организации, возможность мобильности его знаний, умений и навыков, используемых в творческой деятельности в работе с детьми дошкольного возраста.

На базе ГБПОУ ВО «Воронежский государственный промышленно-гуманитарный колледж» специальности 44.02.01 «Дошкольное образование» нами разработана и реализуется модульная программа МДК 02.05 «Теория и методика музыкального воспитания с практикумом». Нами решено использовать модуль смешанного типа, где аккумулируются системные музыкальные знания и разработанные музыкально-творческие задания разного типа.

В модуле содержание формируется, как система учебных занятий (на занятии представлена одна тема). Все учебные занятия являются взаимозаменяемыми и не исключают вариативность содержания. Внутри каждого модуля используется контроль уровня знаний приобретаемых студентами. Нами он обозначен как «вход-игра» или входной контроль (термин Л. Н. Пономаревой) [4]. Входной контроль служит для выявления опорных знаний, умений, навыков, нужных для освоения модуля. В составе модуля содержится теоретический материал, практические и самостоятельные задания, которые и проверяют уровень музыкальных знаний. В конце пройденного материала модуля следует применение выходного контроля или блок «выхода» (модуль — игра). Контроль способствует выявлению полученных умений, знаний, общих и профессиональных компетенций. Модули объединяются в учебный курс, их количественный состав зависит от цели обучения, объема и логики построения изучаемого материала.

Модули МДК 02.05 «Теория и методика музыкального воспитания с практикумом» связаны друг с дру-

гом музыкальным материалом. Нами введен в программу междисциплинарного курса тематический блок под названием «Аннотация музыкальных произведений». Данный блок позволяет обучающимся изучить музыкальный репертуар разных эпох, стилей и направлений. Мы обращаем внимание обучающихся на анализ музыкальных произведений, включенных во все модули курса. Все темы курса оформляются так, чтобы студенты постоянно обогащали опыт восприятия классических музыкальных произведений, повышая свою компетентность, выполняя музыкально-творческие задания, совершенствуя свою музыкальную подготовку. Образовательный материал курса МДК 02.05 «Теория и методика музыкального воспитания с практикумом» состоит из 4 модулей и сформирован так, что все модули направлены на решение дидактических целей, определенных в самом начале модуля, совместно с выполнением заданий совершенствующих музыкальную подготовку студентов (развитие музыкальной эрудиции, интонационного опыта, музыкальной грамотности).

В нашем образовательном курсе мы опирались на основную образовательную программу дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н. Е. Вереаксы, данная программа является инновационным образовательным программным документом для дошкольных образовательных организаций, подготовленным с учетом новейших достижений науки и практики отечественного и зарубежного дошкольного образования [2].

Программа разработана на основе ФГОС ДО и предназначена для использования в дошкольных образовательных организациях для формирования основных образовательных программ. В программе используются методические разработки по музыкальному развитию дошкольников М. Б. Зацепиной, ориентированные на формирование ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства, эстетического отношения к окружающему миру, углубление элементарных сведений о музыкальных видах искусств, развития восприятия и сопереживания к художественным образам, обеспечение реализации самостоятельной творческой деятельности [2].

Динамичность построения модульного обучения достигается за счёт понимания студентами взаимосвязи и взаимовлияния сформированных элементов индивидуального совершенствования музыкальной подготовки. В данном направлении путь по овладению содержанием МДК 02.05 «Теория и методика музыкального воспитания с практикумом» устанавливается с помощью разных видов деятельности с увеличением проблемности. Данный принцип в модульном обучении модифицирует функции преподавателя: от информационно-контролирующих к консультативно-координирующим. Можно сказать, что будущий воспитатель приобретает свою цель в образовательной деятельности. Он стремится к освоению нового материала, и старается его творчески переосмыслить, достигая поставленной цели в решении учебных заданий.

Разрабатывая программу обучения, мы определили комплексные и частные дидактические цели. Комплексная цель сформировывает совершенствование музыкальной подготовки будущего воспитателя дошкольной образовательной организации с учетом взаимодействия профессиональных знаний, умений и навыков. Частные дидактические цели, сформированные перед началом каждого модуля, несут в себе углубление и развитие представлений студентов о связях между тематикой изучаемого курса.

Все содержание междисциплинарного курса сформулировано на основе комплексной цели. Цель направлена на определение итогового результата образовательного процесса. Преподаватель иногда не является информационным источником, делегируя данную часть, заданных функций модулю. В каждый модуль заложены темы для самостоятельного обучения студентов.

Нами были определены следующие задачи МДК 02.05 «Теория и методика музыкального воспитания с практикумом» для решения поставленных целей:

- развитие у студентов эмоционального отношения к музыке;
- развитие у студентов музыкально-творческих способностей;
- освоение элементарных музыкальных понятий;
- изучение биографии композиторов и их произведений;
- знакомство с музыкальными инструментами;
- приобретение опыта восприятия музыкальных произведений;
- развитие навыка анализа музыкальных произведений (характеристика музыкального образа, проведение систематизированного анализа произведения);
- формирование теоретических и практических понятий музыкальной грамоты;
- формирование знаний и умений, а также их практического применения в разделе музыкально-ритмических движений;
- формирование навыка вокально-хорового пения;
- формирование высокохудожественного вкуса и устойчивого интереса, составление базы любимых произведений и постоянное желание слушать музыку;
- умение использовать пройденный музыкальный материал в режимных моментах дня в дошкольной образовательной организации.

Проблемные ситуации на занятии позволяют формировать у студентов музыкальное мышление, эмоциональную отзывчивость на музыку, воображение и становятся главным мотивирующим средством в образовательном процессе. Все это помогает сформировать творческое отношение обучающихся к освоению учебного материала. В модульной технологии содержатся задания, помогающие разбираться в предоставленном музыкальном материале. Это имеет важный смысл в работе с дошкольниками. Отметим также задания, воспитываю-

щие у студентов навык адекватного и творческого восприятия музыкальных произведений, эмоционально-оценочного отношения к ним.

В начале обучения даются проблемные задания, которые направлены на развитие мышления, воображения и других компонентов которые способствуют совершенствованию музыкальной подготовки будущих воспитателей:

- выявление изменения настроений в музыкальном произведении;
- выявление элементарных средств музыкальной выразительности, раскрывающих музыкальный образ;
- освоение игры на музыкально-шумовых инструментах;
- хоровое исполнение детских песен;
- разучивание музыкально-ритмических движений;
- составление различных конспектов;
- изучение основ музыкальной грамоты.

С целью популяризации у студентов увлечения музыкой, формирования музыкального вкуса, воображения, ценностного отношения к высокохудожественным музыкальным произведениям, вовлечение студентов в творческую деятельность были разработаны задания:

- на воспроизведение настроений музыки;
- на сочинение игровой ситуации для детей, с применением выразительных средств музыки;
- на осуществление анализа музыкальных произведений;
- на разучивание различных не сложных хоровых произведений;
- на разучивание метrorитмических упражнений;
- на разучивание музыкально-ритмических движений;
- на изучение основ музыкальной грамоты.

С изучением материала и освоением музыкального репертуара задания становятся более сложными. Основываясь на анализе музыкальных произведений, студентам даются следующие задания:

- составление конспекта беседы с детьми о музыке;
- возможная передача характера музыкального произведения с помощью музыкально-ритмических движений;
- возможная передача характера музыкального произведения, при помощи использования музыкально-шумовых инструментов.

Мы предполагаем, что данные задания помогут студентам освоить новые знания и умения во время овладения различными видами деятельности, способствующими к совершенствованию музыкальной подготовки будущих воспитателей.

Особенности построения структурированного и содержательного материала, при реализации технологии модульного обучения в рамках программы МДК 02.05 «Теория и методика музыкального воспитания с практикумом», совершенствуется у студентов специальности 44.02.01 «Дошкольное образование» музыкальные знания, умения,

опыт восприятия и осмысления классической и народной музыки, умение профессионально разбираться в музыкальном материале и использовании его на занятиях и ре- жимных моментах с детьми во время проведения учебной и производственной практики в дошкольных образова- тельных организациях.

Литература:

1. Алексюк А. Н. Формирование социально-профессиональных качеств будущего специалиста / А. Н. Алексюк, С. Л. Кашин. — Москва, 1992. — 56 с.
2. Веракса Н. Е. От рождения до школы. Основная образовательная программа дошкольного образования / Н. Е. Веракса, Т. С. Комарова, М. А. Васильева. — Москва: Мозайка-синтез, 2016. — 368 с.
3. Петрова Е. В. Формирование музыкальной культуры у будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений в педагогическом ВУЗе: автореф. дисс... канд. пед. наук / Е. В. Петрова. — Москва, 2003. — 20 с.
4. Пономарева Л. Н. Технология модульного обучения как средство гуманизации профессиональной подготовки специалистов: дисс... канд. пед. наук / Л. Н. Пономарева. — Ставрополь, 2000. — 204 с.
5. Царегородцева Т. И. Теория и практика технологии модульного обучения на материале немецкого языка в неязыковом вузе: автореф. дисс... канд. пед. наук / Т. И. Царегородцева. — Москва, 1994. — 17 с.
6. Юцявичене П. А. Теория и практика модульного обучения / П. А. Юцявичене. — Каунас, 1989. — 271 с.

Молодой ученый  
Международный научный журнал  
№ 20 (310) / 2020

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова  
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга  
Художник Е. А. Шишков  
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.  
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.  
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.  
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77–38059 от 11 ноября 2009 г.,  
выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).  
ISSN-L 2072-0297  
ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»  
Номер подписан в печать 27.05.2020. Дата выхода в свет: 03.06.2020.  
Формат 60 × 90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.  
Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.  
E-mail: [info@moluch.ru](mailto:info@moluch.ru); <https://moluch.ru/>  
Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.