

ISSN 2072-0297

МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



20 2022
ЧАСТЬ VIII

16+

Молодой ученый

Международный научный журнал

№ 20 (415) / 2022

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

Главный редактор: Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

Редакционная коллегия:

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, доктор педагогических наук (Узбекистан)
Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук
Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук
Кошербаева Айгерим Нуралиевна, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук
Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук
Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук
Абдрасилов Турганбай Курманбаевич, доктор философии (PhD) по философским наукам (Казахстан)
Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук
Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук (Казахстан)
Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук (Азербайджан)
Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук
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
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
Рахмонов Азиз Боситович, доктор философии (PhD) по педагогическим наукам (Узбекистан)
Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук
Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук
Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук
Султанова Дилшоода Намозовна, доктор архитектурных наук (Узбекистан)
Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук
Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук
Федорова Мария Сергеевна, кандидат архитектуры
Фозиллов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук (Узбекистан)
Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук
Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

Международный редакционный совет:

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

На обложке изображен *Борис Павлович Белоусов* (1893–1970), советский химик, биохимик.

Родился в 1893 году и был шестым ребёнком в семье банковского служащего Павла Николаевича и Натальи Дмитриевны.

Детство его было бурным: старший брат увлекался революционными идеями и вовлёк младших в свою деятельность. Их всех арестовали, даже двенадцатилетнего Бориса — в камере он спал в обнимку с плюшевым медведем... Но освободили, когда семья согласилась уехать в эмиграцию. В Швейцарии Белоусовы тоже общались с революционерами. Сохранилось даже воспоминание Бориса Павловича о том, как он играл в шахматы с Лениным. Но с тех пор, к счастью, партийная политика его не интересовала — только химия.

В Цюрихе Борис прослушал полный университетский курс химии, но не смог выкупить диплом из-за отсутствия средств.

В 1914 году возвратился в Россию, однако в действующую армию не попал из-за недостатка веса. Поступил на работу в химическую лабораторию завода Гужона (завод «Серп и молот»). Занимался разработками в области военной химии — разумеется, под грифом «секретно». Двигалась вверх и военная карьера: Белоусов получил звание комбрига (почти генерала). И чудом уцелел в период массовых арестов и расстрелов 1937–1938 годов, когда вокруг него погибли многие.

С 1923 года по рекомендации академика П. П. Лазарева преподавал химию в Высшей военно-химической школе РККА. С 1933 года работал старшим преподавателем Академии химической защиты им. С. К. Тимошенко. В последующие годы работал в закрытом медицинском институте. Никто, кроме ближайших сотрудников, о нём не знал, да и сам он не любил общаться с людьми. Но именно в этот период, когда его жизнь из бурной стала тихой и одинокой, он совершил своё открытие.

Как военный химик Б. П. Белоусов занимался разработкой способов борьбы с отравляющими веществами, составов для противогазов, газовых анализаторов, препаратов, снижающих воздействие радиации на организм.

В живых организмах происходит немало циклических, повторяющихся процессов, таких как сердцебиение: пока мы живём, сокращения нашего сердца постоянно повторяются. Такие же повторяющиеся процессы в живых клетках есть и на химическом уровне. Например, все биохимики знают про цикл Кребса, без которого невозможно дыхание: лимонная кислота претерпевает много химических превращений, в результате которых выделяется углекислый газ и возникают некоторые важные вещества, а в итоге снова образуется та же лимонная кислота, и всё повторяется сначала.

Но процессы в живых организмах — отдельная история. А можно ли устроить такой же повторяющийся процесс «на коленке», в пробирке? Большинство учёных считало,

что невозможно: в классической химии процессы в заданной системе всегда идут в одном направлении — к положению химического равновесия.

Но Белоусов считал, что невозможное возможно, и в 1951 году это показал. Он взял раствор, в котором было смешано несколько компонентов, прежде всего та же лимонная кислота. Туда же Белоусов добавил бромат калия — известный окислитель, серную кислоту и, главное, соль металла церия. (Кстати, с этим металлом мы часто встречаемся: сплав церия используется в зажигалках для высекания искры.)

Можно было ожидать, что этот раствор будет постепенно менять цвет, ведь у соединений церия есть две формы, и бесцветная форма под действием окислителя переходит в жёлтую. Удивительным было другое: в смеси у Белоусова жёлтый раствор затем снова становился бесцветным. А затем снова жёлтым. А затем снова бесцветным... И так много раз. Как маятник в часах.

Так была открыта колебательная реакция, которая является одной из первых работ в области нелинейной химической динамики. Поначалу химику никто не поверил, на него смотрели как на фокусника. Ни один научный журнал не брался напечатать статью о его чудесных «химических часах».

Опубликовать свой результат Белоусов смог лишь спустя годы, в крошечном ведомственном сборнике. И его открытие имело все шансы на забвение.

Но история снова сделала неожиданный поворот.

Исследованием механизма реакции Белоусова заинтересовался Симон Шноль. Оскорблённый непризнанием, Белоусов не хотел никак участвовать в дальнейшей работе над этой темой, но был не против того, чтобы над ней работали другие. И Шнолю удалось привлечь молодёжь, прежде всего талантливого студента Жаботинского. Анатолий Маркович Жаботинский многое развил и улучшил в постановке опыта. Он показал, что лимонную кислоту можно заменить некоторыми другими кислотами, церий — другими металлами. Но главное, чего он достиг, — это построение химической и математической модели.

Именно поэтому класс колебательных реакций называют реакцией Белоусова — Жаботинского. Впоследствии эта работа была признана как научное открытие и занесена в Государственный реестр открытий СССР под № 174. Однако Белоусов и Жаботинский работали в разных институтах и не встречались. Уже после смерти Белоусова Жаботинский получил за открытие колебательных реакций Ленинскую премию — самую почётную в Советском Союзе.

Белоусов не успел получить ни премий, ни признания. Он умер через год после выхода на пенсию, забытый всеми, кроме коллег. И даже те из ученых-химиков, кто вряд ли вспомнит фамилию Белоусов, точно знают, что такое BZ-реакция. А значит, память всё-таки осталась.

Екатерина Осянина, ответственный редактор

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абибуллаева С. С.

Математическое развитие как важное направление развития детей дошкольного возраста 545

Aliyeva A. Z.

Case Study: supporting students with communication problems in their families 547

Арипова Ф. Ш., Давлятова Г. Н.

Межкультурная коммуникативная компетенция студентов в условиях глобализации образования 549

Bauyrzhanova A. B., Menlibayeva A. B.

Teachers' Experience with the Mentoring Program and its Influence on their Practices in One School in Central Kazakhstan 551

Беликова Н. А., Зубрилина В. Л., Тимченко В. А.

Взаимодействие с семьями воспитанников с ограниченными возможностями здоровья ... 554

Галымжан А. С., Рахимова Г. Н., Нурым Ж. А.

Как эффективно применять тригонометрические формулы в решении задач внешнего суммативного оценивания через исследовательскую деятельность учащихся ... 556

Гинванова Д. Г.

Государственно-общественный характер управления общеобразовательной организацией 558

Громов Ю. В., Иванова Ю. Ю., Лебедева А. С., Мещерова К. А.

Методическая разработка учебного филателистического экспоната «Почтовые марки СССР 1989 года» для филателистической образовательной площадки школы 559

Громов Ю. В., Хороших В. В., Инь Ясинь, Ван Хаобо

Методическая разработка учебного филателистического экспоната «Почтовые марки Китайской Народной Республики 2020 года» для филателистической образовательной площадки школы 565

Губина А. И.

Проектная деятельность в области экологии на уроке русского языка как иностранного: вопросы раздельного сбора мусора 569

Dauletiyar M. A.

Organizational process in teaching English in distance learning process 571

Zafarova Z. B.,

Description of the principles of integral foreign language teaching in the system of continuing education 574

Захарова Н. В.

Психологические аспекты профессиональной подготовки студентов экономических направлений как основа моделирования деятельности психологической службы в профессиональных образовательных организациях 575

Зорина Н. Н.

Процесс формирования иноязычного лексического навыка и критерии оценки уровня его сформированности: теоретический обзор 578

Игамбердиева А. А.

Специфика выстраивания межпредметных связей химии и биологии 581

Ким Р. Б., Жуматаева М. Т., Нарбекова Г. М., Уразтаев Д. Б.

Как научить решать реальные жизненные задачи по математике через ведение математического дневника саморефлексии 583

Кожевин Д. М. Характеристика педагогического процесса. Воспитание дисциплинированности среди курсантов вузов 586	Сафронова М. А. Изучение мифопоэтического мира в творчестве М. А. Булгакова на уроках литературы в профильных классах (на примере романа «Мастер и Маргарита»)..... 609
Кондратенко Е. А. Нестандартные задачи как средство организации исследовательской деятельности учащихся основной школы 588	Сидорова Е. В. Развитие социально-коммуникативной активности у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости при помощи элементов театрализованной деятельности..... 611
Kuzembayeva A. K., Uteubayeva E. A. Teaching English vocabulary to visually-impaired younglearners in schooling system 591	Скворцова Е. А. Роль ансамбля в формировании основополагающих навыков учащихся в классе виолончели..... 616
Лукачева М. А., Богачева Д. М., Борисова И. Д. Сервис Wordwall в образовательном процессе..... 594	Толстыка А. Ю. Лингводидактический подход к формированию системы знаний об именах собственных в школьном курсе русского языка..... 619
Манкевич Е. С. Критический анализ текста на уроках обществознания..... 598	Ушакова В. Е., Зайнуллина Т. Д. Студент педагогического направления: востребованность на рынке труда..... 621
Марданшина А. И. Мониторинг качества деятельности образовательной организации 600	Хузина И. Ф. Изучение фразеологизмов на уроках русского языка в национальной школе..... 623
Мочалова Д. А. Преподавание русского языка как иностранного на материале русскоязычного видеоконтента в высшей школе 601	Черезова Л. Б., Мухатова Г. А. Применение инновационных технологий в управлении дошкольным образованием..... 625
Мухьярова А. Р., Звездяк Т. А. Археологический кружок «Юная археология: тайны первоисточника» как форма внеурочной деятельности в 5-м классе для формирования умения интерпретировать исторические источники 603	Чуковская П. М., Калегина Ю. В. Методы подготовки слабослышащих людей к корректному поведению при пожаре 628
Низамиева А. М., Особенности дистанционного обучения 607	Эпова О. Л. Развитие исследовательской активности младших школьников на уроке русского языка..... 631

ПЕДАГОГИКА

Математическое развитие как важное направление развития детей дошкольного возраста

Абибуллаева Сафие Серверовна, студент

Крымский инженерно-педагогический университет имени Ф. Я. Якубова (г. Симферополь)

В данной статье рассматривается одна из важнейших частей интеллектуального и личностного развития дошкольника, его математическое представление. Обозначены средства, задачи, формы работы по математическому развитию, а также рассмотрен вопрос знакомства дошкольника с математикой.

Ключевые слова: математическое развитие, образование, дошкольный возраст, игра, игровая деятельность.

Mathematical development as important direction development of children preschool age

This article discusses one of the most important parts of intellectual and personal development of a preschooler, his mathematical representation. The means, tasks, forms of work on mathematical development are outlined, and the question of introducing a preschooler to mathematics is also considered.

Keywords: mathematical development, education, preschool age, play, play activity.

Актуальность. Математическое развитие является одним из вопросов образования, предназначенное для подготовки к счету, измерению и решению арифметических задач в дошкольном возрасте.

Цель статьи состоит в выявлении, насколько важным является математическое развитие в дошкольном возрасте.

Основное содержание статьи. На сегодняшний день можно уверенно говорить, что основной задачей дошкольного образования является математическое развитие. Оно не только предназначено для подготовки к расчету, измерению и решению арифметических задач, а также предполагает формирование возможности видеть, раскрывать свойства, связи, зависимость, уметь предоставлять их через знакомые символы.

ФГОС ДО требует, чтобы процесс освоения элементарных математических представлений был привлекательным, ненавязчивым, радующим.

Формирование элементарных математических представлений является целенаправленным процессом передачи, усвоения и овладения знаниями, приемами и способами интеллектуальной деятельности, которые предусмотрены

программным требованием. Основной его целью является не только подготовка к успешному овладению математики в школе, но также всестороннее развитие детей.

С самого раннего детства ребенок сталкивается с предметами, которые отличаются по форме, количеству и цвету. Именно тогда у ребенка закладывается и формируется первое представление о математике. Знакомство с геометрическими фигурами начинается с первых игрушек: кубики, пирамидки, конструктор. Родители учат детей называть их форму и цвета.

Математические представления — это представления о числе, счете, простейших вычислениях, множестве, геометрических фигурах и их форме, измерениях и величинах [1]. Воспитатель создает условия, которые благоприятны для того, чтобы ребёнок вовлекался в сравнения, воспроизведения, группирования, перегруппирования и так далее. В то же время инициатива для развертывания игры и действий принадлежит ребенку. Воспитатель выделяет ситуацию, анализирует ее, проводит ее, помогает получить результат.

Ребенок окружен играми, которые развивают его мыслительный процесс и приобщают к умственной работе.

Благодаря наглядно-предметным действиям, ребенок овладевает услышанным на основании предметного образа. До трех лет ребенок уже может объединить объекты по внешнему признаку, цвету и форме. Так, к примеру, ребенок сможет выделить из всех только красные игрушки, выбрать из кучи других предметов карандаши и сделать их совместно, можно сделать их по размеру, сложить кольца по порядку пирамиды.

Занимаясь предметами с помощью игровой деятельности, ребенок сравнивает с ними. Именно с этого начинается первое знакомство с математическим процессом.

К четырем годам ребенок может считать до пяти.

К шести годам ребенок уже может понимать, когда цифры увеличиваются, и когда уменьшаются. Поэтому с детского сада необходимо проводить систематические занятия, чтобы повысить интеллектуальные знания ребенка. Для этого воспитатель использует такие формы работы:

- НОД
- Дидактическая игра
- Индивидуальная работа
- Досуг (математический утренник, праздники, викторины и т. д.)
- Самостоятельная деятельность

Дети дошкольного возраста в ходе своего развития шаг за шагом получают первое представление о математике.

Данные каждого ребенка зависят от индивидуальных и психологических особенностей его личности. Математические способности не могут быть врожденными, поскольку врожденными могут быть исключительно физиологические и анатомические черты человека. Математические способности являются специальным видом, они зависят от интегральных свойств ума, и развиваются в математической деятельности.

Имеющиеся методы и средства для формирования элементарного математического представления разработаны специально для каждой возрастной группы, учитывающая постепенное развитие навыков и умений дошкольников в этой области.

Большой ошибкой является то, что многие воспитатели думают, что ребенок при обучении приобретает понятия числа, а также другие понятия математики. Но нет, в большинстве своем он их развивает самостоятельно и независимо. Если взрослые начинают навязывать преждевременно математические представления, ребенок заучивает их не понимая смысла.

Чтобы выработать определенные математические умения и навыки, необходимо развивать логическое мышление дошкольников. В дошкольном образовательном учреждении они получают навыки сравнения, анализа, конкретизации, обобщения. Таким образом, нужно научить ребенка решать поставленные задачи, делать определённые выводы, находить логическое решение. Решение задач логического характера развивает умение выделять существенное, самостоятельно подходить к обобщениям.

Логически математические игры воспитывают познавательный интерес детей, способность творческого поиска, стремление и желание учиться. Необычные игровые ситуации со сложными элементами, характерные для каждого занятия, всегда вызывают интерес детей.

Занимательные задачи помогают развивать у ребенка способность быстро воспринять познавательные вопросы и найти верные решения для них. Дети осознают, что нужно концентрироваться на правильном решении логического вопроса, что в такой занимательной задаче есть какой-то подвох, а для его решения нужно понять, что здесь за хитрость [3].

Логический рост ребенка также предполагает формирование умения понимать и проследить причинно-следственную связь явлений, а также умения строить простые умозаключения, основанные на причинно-следственных связях.

В старшей дошкольной группе стоит обучать детей многому, разбивать на группы, объяснять различие между меньшей, большей или их равенством. Наглядно обучать последовательности счета до 10 и обратно. Учить детей на ощущение и слух в пределах 10. Учить сравнивать количество предметов в разных группах, добавлять и убирать предметы до заданного числа. [2]

Дети дошкольного возраста могут разделять предметы, называть их частями (например, разделить яблоко или пирог на дольки). Дошкольникам следует понять, что целое яблоко — это больше, чем половина. Старшая группа должна научиться и понимать, что число 7 больше 6, но меньше 8. К окончанию учебного периода дошкольникам нужно уметь выполнять простые математические действия.

В процессе системы образования математики дети осваивают специальную терминологию — названия чисел, геометрических фигур (круг, квадрат, треугольник, ромб и т. п.), элементы фигур (сторона, вершина, основание и т. д.). Впрочем, не рекомендуется использовать в детской работе такие термины, как «натуральный ряд», «совокупность», «структура», «множество элементов» и т. д. Также детям нужно осваивать мерную величину: метр, сантиметр, килограмм, грамм и т. п. При этом обучение не ограничивается только занятиями. Учат находить и сопоставлять предметы в быту, на улице и в природе. Например, три берёзы под окном.

Практические действия, которые выполняют определенную функцию в развитии математики детей, не остаются без изменений. Таким образом, происходит изменение деятельности по счету. Сначала ребенок опирается на практическую поэлементную оценку двух конкретных множеств, а затем особое место обретает число как показатель мощности множеств и природного ряда чисел, заменяющего одно из определенных множеств.

На основании практических знаний у детей формируются такие мыслительные операции, как анализ, синтез, сравнение, обобщение. Воспитателю следует ориентироваться на оценку результатов своего труда, в первую оче-

редь на этих показателях, на умение детей сравнивать, анализировать, обобщать, делать выводы.

Есть и дидактические формы, и методы воспитания, где используются иллюстрационные и игровые пособия.

Для получения результатов используются разные материалы: палочки счёта, натуральные материалы, уроки расчёта и идентификации денег.

Щербаков Е. И., среди задач формирования элементарных математических знаний, а также последующего математического развития детей, выделяет основные [4]:

- приобрести знания о множестве, числе, величине, форме, пространстве и времени, как основы развития математики;
- сформировать широкий начальный ориентир в количественные, пространственные и временные отношения окружающей реальности;
- сформировать умения навыков счета, вычислений, измерений, моделирования, общеучебной деятельности;
- овладеть терминологией математики;
- развивать познавательные интересы и способности, логическое мышление, общее интеллектуальное развитие ребёнка.

Эти задачи, как правило, решает воспитатель одновременно на каждом задании по математике и во время организации различных видов самостоятельного детского творчества. Многочисленные психо-педагогические исследования

и передовые педагогические работы в дошкольном образовательном учреждении свидетельствуют о том, что лишь правильная организованная деятельность детского сада и систематическая подготовка обеспечивает своевременное математическое представление дошкольников.

В дошкольном возрасте закладываются основы знаний необходимых ребенку в дальнейшем. Математика является сложной наукой и вызывает много трудностей в дошкольном образовании. Кроме того, далеко не каждый ребенок обладает склонностью к математике, так что для подготовки в школе необходимо познакомить ребенка с основами счета.

Важно заинтересовать детей, для этого занятие нужно проводить в игровой форме. Игра помогает сконцентрировать внимание, привлечь интерес даже самых несобранных дошкольников. Вначале их интересует только игра, а потом то, что учат в той или иной игре. У детей постепенно возникает интерес и к самому образовательному предмету обучения.

Поэтому в игровом виде привлечение ребенка к знанию математики, формированию памяти, мышления, творческих навыков способствует общему развитию детей в дошкольном возрасте. В процессе игры дети овладевают сложными математическими понятиями, учатся читать, писать и развивать эти навыки, и близкие люди — родители и воспитатель, помогает ему в этом.

Литература:

1. Баишева М. И. Теория и методика развития математических представлений у детей дошкольного возраста: учебно-методический комплекс / М.И. Баишева // Институт развития образования. Пед. институт ЯГУ — Якутск: Изд. ИРОМА РС (Я). — 2000. — 144 с.
2. Леушина А. М. «Обучение счёту в детском саду». -М.: Учпедиз. 1961 г. стр. 17–20.
3. Тихоморова Л. Ф Развитие логического мышления детей. — СПб., 2004.
4. Щербакова Е. И. Теория и методика математического развития дошкольников: Учеб. пособие / Е. И. Щербакова. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. — 392 с.

Case Study: supporting students with communication problems in their families

Aliyeva Aynur Zekenkyzy, the teacher is an expert

Nazarbayev Intellectual school of the chemical-biological direction of Karaganda (Kazakhstan)

Academic norms are important to follow in order to ensure equality in the learning process. This relates to timely submission of students' academic work in order to meet general course requirements. However, if students have extenuating circumstances which cause a delay in their submissions, they need to negotiate them with teachers beforehand; but what if those circumstances are caused by psychological issues brought about by misunderstanding and pressure in their families? There are certain situations where fairness and equality do not help to tackle the situation while those students are in the classroom. This case illustrates the impact of family relationships on students' learning and the importance of teachers being considerate of their students' individual backgrounds by avoiding stereotypical assumptions concerning academic norms and behaviors.

In order to protect the identities of the participants, pseudonyms have been used in the case.

Keywords: *inquiry-based course, summative assessment, assumptions.*

Case Narrative

An inquiry-based course requires students to work on different sections of their term project paper as they go through different stages of the research process. The summative assessment for each term is based on the written paper that students submit at the end of the term. It is important for a teacher to ensure that every student goes through the process of secondary and primary data collection and is able to write papers in academic and succinct language by providing constructive feedback. Another important aspect of such a research-based course is timely submissions of the paper by the deadline which is negotiated with students and set by the teacher on educational platforms.

A predicament occurred in the inquiry-based class of a secondary school teacher, Ms. Aliya, and her Grade 11 Kazakh track students. The students in the class were diligent and seemed to enjoy the research process. The mid-term submissions of the first drafts of the project papers were made for the teacher's feedback and the subsequent improvement of the final drafts. The teacher felt that the students were doing quite well, though they were all working at a different pace, which was acceptable according to the research process. Ms. Aliya was aware that her students may have had different learning styles as well as individual educational backgrounds as the course drew significantly on their previous experiences in other project-based subjects at school. The teacher tried to approach each individual student differently, considering their previous academic backgrounds, learning interests, and strengths. As claimed by the leading authors in the field, differentiated approaches to teaching are deeply grounded in the values of diversity and respect for learner differences (Tomlinson, 2000). It views the diversity of learning styles as an opportunity to adopt a supportive teaching approach and create an engaging learning environment towards the individual academic growth of each and every learner (Norwich, 1994). The teacher did her best to ensure that every student was meaningfully participating in the process of research paper writing and achieving the learning objectives. One of her students, named Diana, was progressing well in writing her project paper as she was engaged in the process and seemed enthusiastic about her research topic on the influences of modern gadgets on students' learning. She was timely when sending her rough drafts and regularly attended afternoon tutorials in order to receive feedback and guidance from her teacher for further work.

When the time came for project paper submission at the end of the first term, the teacher received all her students' work, except for Diana's. The students were aware that overdue papers would be penalized by a subtraction of 10% from the total grade. Also, as the project was the last one to be graded in the summative assessment week, students knew that the teacher had only five days to mark their papers before putting the grades into electronic and paper registers. The grading process at school was rigorous as all grades had to be registered and reported to the school vice-principal in a timely fashion by the end of the summative assessment period.

When Diana's paper was not received and she did not attend class the next day, Ms. Aliya wrote her an electronic letter,

asking her to send her project paper as soon as possible; however, no reply was received. Ms. Aliya talked to Diana's school counselor and learned that she was having issues with other subjects as well. The counselor told Ms. Aliya that Diana was having communication problems with her mother, a strict and demanding parent who tended to put pressure on Diana during summative assessment term periods, and showed her mistrust in Diana's potential to do well in the exams. Ms. Aliya asked the counselor to arrange a meeting with Diana. When Diana came to class the following day, she was pale and seemed depressed. Diana said that she had not been able to submit her paper because she had lost all her electronic and physical drafts. Surely, Ms. Aliya might have objected to that claim by saying that she had other midterm submissions and there were still a few days to restore and send the whole work. However, she felt that the problem was not only with the term paper. It was evident that the child was under psychological pressure as she was shivering, always casting her gaze downward, and seemed confused. Ms. Aliya realized that Diana needed her moral support and encouragement to cope with the situation, not merely the assistance of a writing advisor. When Ms. Aliya talked to other colleagues at the department, they were skeptical about Diana's situation. They said that the student was simply too lazy to finish her work by the deadline and had fabricated the story about her paper. However, Ms. Aliya felt that it was not due to laziness, but to Diana being overwhelmed, misunderstood and unsupported by her family. Furthermore, the assessment period placed additional pressure on her. Ms. Aliya realized that the situation might worsen, and that she therefore needed to extend herself beyond academic norms and principles to help her student. The teacher put a grade into the register for Diana's paper and reported that all students had submitted their summative assessment work in a timely fashion.

When Diana came to class the following day, Ms. Aliya told her that she had been graded for the course, but they still had a lot of work to do together. It was important to let her know that she was not alone and would be supported in every possible way by her teacher. Diana attended Ms. Aliya's class every day and worked on her paper. She decided to change the research topic of her project and selected a topic that really fascinated her. By the end of the fall break, the teacher received a well-written paper on Korean pop culture influences on Kazakhstani youth.

From that time on, Diana worked hard on her project throughout the academic year and didn't miss any more submission deadlines. The following year, when the course ended, Ms. Aliya received a New Year card from Diana in which she thanked her for making a difference to her, and for supporting her and believing in her potential.

Looking back and reflecting on that situation, Ms. Aliya could see the importance of a teacher being supportive of every student in the classroom, taking into consideration their individual backgrounds. Misunderstanding and distrust in families may strongly affect and disturb students emotionally. The pressure can be intensified by teachers' distrust as they tend to build assumptions of individual students based on expected norms

and behaviors. Brookfield (1995) called these “prescriptive assumptions” (p. 2) concerning various situations that happen in the classroom. Teachers may hold certain beliefs of what is expected to be happening in the classroom and they tend to form stereotypes for behaviors which do not fit the norm. However, this way of thinking may prevent them from being able to critically reflect on every individual situation in order to meet not only the educational needs of their students but their emotional needs as well. Teachers need to take into consideration an affective aspect of teaching which includes the emotions and feelings of learners (Van Garderen & Whittaker, 2006). As Brookfield (1995) elaborates, teachers may lose the essence of what is meant by “meeting the needs” approach in education by holding assumptions which cause them to approach every individual situation that occurs in the classroom in a biased way. He proceeds by claiming that it is important to account for learners’ emotions and feelings to be able to critically tackle unexpected situations in the classroom. Otherwise, students and teachers may get trapped inside the vicious cycle of miscommunication which, in turn, breeds exclusionary educational practices, barring students from meaningful academic participation and achievement.

Moreover, in order to create an inclusive school environment, teachers need to make tough decisions which require them to reconsider their teaching principles and values. Brookfield (1995) asserts that the first step in building restorative relationships in inclusive school practices is to reframe one's expectations of the norms and free oneself from stereotypical beliefs (p. 28). Thus, teachers need to show their willingness to make a difference for students by supporting them in difficult situations. What Ms. Aliya did instead of just giving Diana extra time to complete the paper was to work with her throughout the whole process of writing her research paper. This process involved creating a research question, finding and selecting secondary and primary sources, and discussing different aspects of the topic together during the vacation period. It was important for Ms. Aliya to support Diana by being emotionally bound to the process, and for them to work together in the classroom. Brookfield (1995) called this approach «a connecting conversation» (p. 28) that helps teachers to create trustful relationships and improve communication with their students. Ms. Aliya could build a trustful relationship with Diana by taking an inclusive approach to address the situation. She reconsidered her values and beliefs in teaching and empowered her student to achieve.

References:

1. Brookfield, S (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass
2. http://media.open.uwi.edu/OCcourses-archive/level_3/EDTL3026/EDTL3026/read/EDTL3026_readings_UNIT01_opt.pdf
3. Norwich, B. (1994). Differentiation: from the perspective of resolving tensions between basic social values and assumptions about individual differences. *Curriculum studies*, 2 (3), 289–308.
4. doi.org/10.1080/0965975940020302
5. Tomlinson, C. A. (2000). Reconcilable Differences? *Standards-Based Teaching and Differentiation*. 58,1, 6–11.
6. <http://esblogin.k12albemarle.org/attachments/7b8c23a2-1dd0-4aab-943f-d417df093124.pdf>
7. Van Garderen, D., & Whittaker, C. (2006). Planning differentiated, multicultural instruction for secondary inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 38 (3), 12–21.
8. doi.org/10.1177/004005990603800302

Межкультурная коммуникативная компетенция студентов в условиях глобализации образования

Арипова Фотима Шарофжон кизи, студент магистратуры;

Давлятова Гульчехра Насыровна, кандидат педагогических наук, доцент

Ферганский государственный университет (Узбекистан)

В статье рассматривается актуальная проблема расширения межкультурной коммуникативной компетенции в образовательном процессе. Цель статьи — выделить этапы развития межкультурной компетенции студентов неязыкового высшего образования тем самым высшее образование предполагает сложный процесс развития познавательных, социальных, эмоциональных и культурных особенностей личности будущих специалистов.

Ключевые слова: культурное сознание, обучение, обучение культуре, межкультурная коммуникативная компетенция.

Современные процессы международной интеграции обуславливают необходимость поиска новых подходов к профессиональной подготовке специалистов, основ-

ной частью которой является обучение иностранным языкам с применением инновационных методов и технологий. В статье представлены основные подходы и принципы фор-

мирования межкультурной коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранному языку студентов. В результате стремительного развития межкультурной коммуникации и глобальных трансформаций, происходящих в мире с конца 90-х гг. XX в., назрела необходимость в создании личности с новым набором качеств и компетенций, остро необходимых для рационального функционирования в поликультурном мире.

В настоящее время мир сталкивается с новыми вызовами, связанными с взаимопониманием, сотрудничеством и согласием в условиях глобализации. В реализации указанных ценностей для понимания образовательной реальности должно принять участие новое поколение молодых людей, которым предстоит жить, работать и развивать наше будущее. Итак, создавая наш будущий мир, мы должны прививать молодежи определенные ценности с первых шагов воспитательного воздействия, чтобы сделать последствия глобализации положительными.

Среди различных компетенций студентов в контексте высшего образования межкультурная компетенция является одной из мультимодальных. Это помогает студентам стать более осведомленными и гибкими по отношению к другим культурам во всем мире. Это помогает развивать у учащихся такие положительные качества, как гибкость, любознательность, открытость и принятие разнообразия. Это показывает международную актуальность полученной компетенции, поэтому результаты и выводы должны быть применимы для высшего образования на мировой арене. Межкультурная компетенция важна для студентов, потому что они видят себя работающими в международной среде, знают и понимают разные культурные границы, хорошо ориентируются в разных культурах, зная, какие ценности и модели поведения помогут им в их будущих международных рабочих местах.

Одной из задач систем высшего образования является подготовка высококвалифицированного международного профессионала, который будет адаптирован к общему рынку труда, несмотря на деконструкцию ценностей. Такой профессионал должен быть обеспечен межкультурной компетенцией, которая необходима в поликультурной, полиэтнической и полиязычной среде как своего рода культурная матрица и, несомненно, будет способствовать решению общемировых задач.

Межкультурная компетенция важна, поскольку обучение студентов становится все более и более международным, что является «непосредственным следствием недавней европейской интеграции и общим следствием более широкого явления глобализации». Без сомнения, «во времена всепоглощающей глобализации развитие межкультурной компетентности стало одной из важнейших задач высших учебных заведений во всем мире».

Реальность современного глобализованного мира такова, что все больше и больше молодых людей стремятся воспользоваться межкультурной компетенцией в различных международных образовательных программах, пер-

спективах трудоустройства или учебы, которые в большинстве случаев требуют глубокого знания иностранного языка. Первоначальным инструментом для этой цели признано знание языка.

Значительные изменения произошли в цели обучения иностранным языкам. Проблема развития межкультурной компетенции при обучении английскому языку очень актуальна, особенно в условиях высшего образования. Это отражает растущий интерес исследователей к различным ее аспектам. Теперь это не просто передача лингвистических знаний и умений, а даже усвоение энциклопедических краеведческих знаний для географического и исторического осмысления. Собственно, это развитие у студентов навыков участия в межнациональном общении, что должно стать центральной идеей обучения иностранным языкам.

Однако при обучении иностранным языкам считается, что преподавателям иностранных языков необходимо развивать не только коммуникативную компетенцию. Также следует развивать межкультурную компетенцию. На самом деле, это очень важно в наше время, потому что разнообразное смешение народов, языков, культур достигло небывалого уровня, и перед нами, как всегда, встала задача воспитания терпения к другой культуре, пробуждения интереса и уважения к ним, преодоления чувства раздражения избытком, недостатком или инаковостью других культур.

Существуют разные мысли об эмпирическом, идеологическом и методологическом измерении глобализации, плюрализации, локализации английского языка. Именно этим и вызван общий акцент на межкультурную коммуникацию. «В нынешнем мире, где все становится глобальным, межкультурная коммуникация является «обязательной»... В контексте недавней европейской интеграции мы больше не ограничены государственными границами и, таким образом, стали частью международной сети» [5].

Итак, развитие межкультурной компетенции имеет жизненно важное значение, так как поможет достичь взаимопонимания в процессе общения с представителями разных культур.

Таким образом, не вызывает сомнений, что мысль о необходимости развития межкультурной компетенции крайне актуальна, так как обучение общению на иностранном языке предполагает овладение некоторыми социокультурными знаниями и умениями, являющимися неотъемлемыми частями практического владения иностранным языком.

Межкультурная компетенция представляет собой довольно сложное понятие, определяемое как способность учащихся обеспечивать общее понимание людей с различной социальной идентичностью и их способность взаимодействовать с людьми как со сложными человеческими существами с множественными идентичностями и собственной индивидуальностью. Межкультурная компетенция заключается в «понимании и взаимодействии с людьми, принадлежащими к разным культурам» [1].

Литература:

1. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб., 2005.
2. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования: учеб. для вузов / Э. Ф. Зеер. — М.: Академия, 2009. — 378 с.
3. Зникина, Л. С. Профессионально-коммуникативная компетенция как фактор повышения качества образования менеджеров: дис... д-ра пед. наук / Л. С. Зникина. — Кемерово, 2004. — 406 с.

Teachers' Experience with the Mentoring Program and its Influence on their Practices in One School in Central Kazakhstan

Bauyrzhanova Ayaulym Bauyrzhanovna, teacher

Nur-Sultan International School (Kazakhstan)

Menlibayeva Assel Bolatovna, teacher

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

Teaching is considered one of the challenging and demanding professions that might put a great amount of pressure on both experienced and novice teachers. That might sound terrifying for novice teachers and they usually undergo various problems in the way of succeeding in their profession. In this case, mentoring programs offered by schools can help to address these challenges that first-year teachers faced at the beginning of their careers. In addition, there are mutual benefits for both novice and experienced teachers. According to Anderson, Barksdale, & Hite (2005), mentoring programs allow young teachers to grow professionally in their roles as teachers and fill the gap between theory and practice (cited in Izadinia, 2017). Hanson and Moir (2001) found that experienced teachers benefit from being a mentor in different ways that include a stronger understanding of teaching and learning, frequently performing leadership positions in their schools, and after the completion of their jobs as mentors, they brought up professional learning community perspective in their schools (cited in Mathur, 2012).

Various empirical studies have been conducted on the effectiveness of the mentoring program for novice teachers and its impact on their practices (Kadyrova, 2017). Despite these multitudes of studies on mentoring, researches on teachers' experience with the mentoring program in the Kazakhstani context is limited and not deliberately examined. Thus, more research is needed to better understand the perceptions and preferences of Kazakhstani teachers to further explore the impact of mentoring programs on their practices.

The current study has been conducted in one International School in Nur-Sultan. The school organizes seminars that are held every week. The main aim is to assist new teachers in becoming acquainted with the international educational program under which the school operates. Apart from weekly seminars, school administration assigns senior teachers as mentors for novice teachers within the same department to support them professionally, and guide them in creating lesson plans, conducting lessons, and assessing students'

works. However, the school does not have written guidelines or policies within the Mentoring Program that mentors and mentees follow and can refer by perforce and that regulate the process of mentoring. This will result in a lack of oversight on the part of the school administration, which will lead to the difficulties linked with mentor neglect, failure to fulfill their tasks, and deterioration of young teachers' work quality. Thereby increasing the risk of jeopardizing the learning process as novice teachers who have not received assistance from more experienced teachers would act blindly. This raises an issue of a mentoring program in a given school.

The purpose of this study is to explore the teachers' experience with the mentoring program and its influence on their practices.

The central questions are what are the teacher's experiences with the mentoring program and what are their influences on their practices.

The subquestions are the following:

1. What kind of mentoring program exists at ISA?
2. What are the teacher's perceptions towards mentoring?

The mentor and mentee relationship is a considerably new concept in the Kazakhstani school system and unfortunately, there are few examples of mentoring programs that exist in Kazakhstan. It raises the issues related to the challenges that first-year teachers face when they start working as teachers and whether they perceive any support from experienced teachers.

Literature review

Research on a mentoring experience from the perspective of new teachers conducted by Gholam (2018), identified three areas of challenges that novice teachers face at the beginning of their career. Gholam (2018) claims that the inability to manage a classroom in terms of setting classroom rules and routines, dealing with students' misbehavior, and managing time was referred to as the obstacles that new coming teachers experienced and struggled to overcome. Varela and Maxwell (2015) emphasized the inefficiency of a teacher training program that leads to the gap between the theory and practice and that

is one of the main reasons for beginning teachers' inability to balance classroom and workloads and perform successfully as well (Fletcher, 2013, as cited in Gholam 2018). In addition, research indicates that lesson planning and curriculum development are two additional areas of difficulty that first-year teachers when they start teaching.

Regarding mentoring experience, research has shown some positive outcomes. Gholam (2018), reports that mentoring programs helped young teachers improve their instructional skills, reflect on their faults and strengths, and encourage them to build great student-teacher relationships. Following these findings, Ingersoll and Strong (2011) young teachers who were part of mentorship programs showed considerable gains in classroom management and teaching techniques.

The study suggests conducting further qualitative research on exploring how factors such as culture and philosophy of the school, teachers' experience and mentor selection, training, and matching to novices affect the teachers' practices and quality of the mentoring program.

Methodology

As stated in the purpose of the study, it is needed to explore teachers' experiences, and qualitative research design was used in this study as it is an effective method that occurs in participants' familiar and natural settings and allows the researcher to generate a level of detail by being deeply involved in the events (Cresswell, 1994 cited in Williams, 2007). In addition, qualitative research design allows addressing whys and hows of teachers' experiences with the mentoring program through exploring teachers' opinions (Mitchel, 2013) and providing researcher the opportunity to directly interact with participants in their natural settings which results in collecting in-depth data (Rahman, 2016). Through purposeful homogeneous sampling, a high school, World History teacher who was assigned as a mentor and novice Kazakh and World history teacher in one International School in Nur-Sultan were selected. These particular participants were chosen because firstly, they are part of a mentoring program that exists in the school, and also mentor is considered as one of the most experienced teacher with excellent professional background. Purposeful homogeneous sampling was used to select participants as they lie under the group of the mentoring program and possess characteristics defined as mentor and mentee. Data were collected by conducting a semi-structured interview with participants and the following questions were constructed. The interviews were lasted for 30 minutes with each of the participants and probing questions were occurred during the interviews. To ensure confidentiality, pseudonym Assem was assigned to mentor and Ainur for the mentee.

1. How would you describe mentoring?
2. How would you describe a mentor/mentee?
3. Can you tell me about your mentoring experience? / Can you tell me about your experience being a mentee?
4. What is your opinion on communication between mentor and mentee? How mentor and mentee should communicate?
5. Do you have a mentee now? Do you have a mentor now?

6. Can you describe to me your meetings?
7. From your perspective, how is this mentorship going?
8. Are there any fixed or written guidelines within the mentoring program that you follow?
9. Can you describe to me the assessment system of young teachers by mentors in this school? / Were you told how you are going to be assessed after the probation period?
10. Did the mentoring affect your teaching practice in any way?
11. What are the benefits of being a mentor in this school? Are there any encouragements from the school?
12. From your point of view, what needs to be improved in the mentoring program?

Findings

Data collected from the semi-structured interview was categorized into four themes.

Theme 1: Perception of mentoring. During the interview, Assem identified a mentor as a guider, advisor, and someone who is professionally prepared and willing to share the experience. As for Ainur, she claims that mentors should provide not only guidance but support young teachers professionally, dedicating a great amount of time helping them to deal with the school system and culture, lesson planning, and delivering. She mentioned, «*I was very frustrated when I started to teach concerning everything, from the content and structure of the lesson and I did not understand if I was conducting lessons properly or not. I needed some kind of feedback and did not receive any*».

Theme 2: Challenges. Assem and Ainur identified three areas of challenges that hinder the work of mentoring. The first area was related to the lack of time. Assem finds it extremely difficult to meet with her mentees during work hours as she can not find time to devote herself to mentoring. She noted that «*At this moment I can't say I am the best mentor as I can't manage time to take time to work closely with my mentees. And I consider this as an extra load for this moment*»

The second area was related to lesson planning and delivery. Ainur emphasized that she was afraid first to teach students as was not aware of the lesson structure and not confident about what exactly to teach. In addition, she was concerned about her level of English and sometimes was stuck when delivering lessons.

The third area of challenge was related to the difficulties with developing tasks for summative assessments (here and after SA). She states that sometimes it took more than 5 hours to create tasks for SA because she was struggling to understand the assessment system, criteria and create tasks in accordance with them. She mentioned, «*I was supposed to create SA tasks and spent the whole night working on it and ended up with frustration and felt depressed, even thought to quit the job. Then, I turned to my mentor and other teachers but couldn't get sufficient help and still struggling with this*».

Theme 3: Experience with Mentoring program. In terms of the mentoring program, Assem expressed her concerns by noting the gap between school administration and teachers

when formers assign them as mentors. She argues that mostly, the process of assigning mentors and mentees usually goes without taking teachers' workload into account and states as a fact that teachers have to cope with.

In addition, both mentor and mentee mentioned that they were not given any written guidelines or policies to follow and it results in a poor mentoring process which negatively affects their practices. Consequently, mentoring is not regulated by the administration, and the official time for meetings was not identified in the school timetable and often teachers give up on these meetings as they are not regulated.

Moreover, Assem mentioned that this year she was not assigned as a mentor officially because the school administration did not issue an official decree on mentoring. She says, "*Officially I am not a mentor as there is no and issued decree on mentoring for this year, I don't know how to say, but this year it seems like more than voluntary work and help*".

Theme 4: Assessment of mentees. During the interview, it was revealed that Ainur is not aware of the probation period and was told that vice-principals and coordinators will come to observe her lessons and provide feedback but still within the two months no one came to observe her. In addition, Ainur mentioned that it would be better first, to observe lessons of more experienced teachers to see and compare with her lessons and indicated that she would be stressed if someone comes to observe her as she does not know what to show.

As for Assem, she asserted that mentors do not play any role in assessing mentees, and during her experience of being a mentor she has never asked to provide any feedback or rapport. She states, "*For the period of mentoring, the school administration has never asked my opinion in terms of a mentee and I see it as a devaluing of mentors role and their work in general*".

Conclusion

Participants indicated three areas of challenges including lack of time, difficulties with lesson planning and delivering, and developing tasks for SA. The findings reported by participants align with previous research concerning the challenges novice teachers face. Fletcher (2013) identifies that lesson planning and curriculum creation are two other areas of challenge that beginning teachers experience. The findings of this study provide a solid foundation for educational policymakers to develop and create effective mentoring programs for new teachers in Kazakhstan. Even though some schools assign mentors to provide support for newly-arrived teachers, mentoring programs can be improved and regulated by the administration. In addition, before identifying mentors, the general workload of these teachers should be reviewed and considered to ensure the quality of lessons and mentoring as well. Finally, some strategies should be developed to familiarize novice teachers with school program and teach them to deliver lessons properly, and deal with other tasks related to developing curriculum and summative assessments.

References:

1. Gholam, A. (2018). A Mentoring Experience: From the Perspective of a Novice Teacher. *International Journal of Progressive Education*, 14 (2), 1–12.
2. Guest, G., Namey, E. E., & Mitchell, M. L. (2013). *Collecting Qualitative Data: A Field Manual for Applied Research* (1st ed.). SAGE Publications, Inc.
3. Izadinia, M. (2015, November). A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 25, 1–10.
4. Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81 (2), 201–233.
5. Kadyrova, S. (2017). The role of the mentor in the first year of teaching. *NUGSE Research in Education*, 2 (1), 27–35. Retrieved from nugserie.nu.edu.kz
6. Mathur, R. S., Gehrke, R., Kim, S. H. (2012). Impact of a Teacher Mentorship Program on Mentors' and Mentees' Perceptions of Classroom Practices and the Mentoring Experience. *Assessment for Effective Intervention*, 38 (3), 154–162. <https://doi.org/10.1177/1534508412457873>
7. Rahman, M. Sh. (2017). The Advantages and Disadvantages of Using Qualitative and Quantitative Approaches and Methods in Language «Testing and Assessment» Research: A Literature Review. *Journal of Education and Learning*, 6 (1), 102–112.
8. Williams, C., (2007). Research Methods. *Journal of Business & Economic Research*, 5 (3), 65–71.

Взаимодействие с семьями воспитанников с ограниченными возможностями здоровья

Беликова Нина Александровна, воспитатель;

Зубрилина Виктория Леонидовна, воспитатель;

Тимченко Валентина Александровна, воспитатель

МБДОУ Детский сад № 40 «Золотая рыбка» г. Старый Оскол (Белгородская обл.)

Ключевые слова: родители, педагоги, дети с ОВЗ.

В современном мире очень сложна жизнь людей с ограниченными возможностями здоровья. Таким людям очень сложно адаптироваться в обществе. Семье, в которой воспитывается ребёнок с ОВЗ, приходится решать массу проблем, в том числе педагогических, правовых и психологических. Семья воспитывает ребенка совместно с дошкольным учреждением, школой, различными центрами и другими образовательными учреждениями.

Для любого ребёнка, а для ребёнка с ОВЗ особенно, необходима для развития психологически комфортная обстановка, исключающая перенапряжение, стойкие отрицательные переживания и психические травмы; специальная развивающая работа всего педагогического коллектива. Психологическое сопровождение дошкольников с ОВЗ включает в себя стратегию и тактику профессиональной деятельности психолога, направленный на создание максимально благоприятных условий для интеграции детей с ОВЗ в социум. Работа педагога и психолога направлена на формирование высших психологических функций, (восприятие, внимание, память, формирование у системы социальных навыков поведения, продуктивных форм общения с взрослыми и сверстниками, на основе партнерских отношений). В работе с детьми педагогам важна совместная работа с родителями. Совместная работа способствует лучшему достижению результатов. Для специалистов сотрудничество с родителями дает ощущение востребованности собственной деятельности, пробуждает желание под-

ходить к работе творчески, искать новые формы работы, выбирать методический подход, облегчает поиск индивидуальных особенностей ребёнка.

Родители, воспитывающие детей с ОВЗ, которые смогли «построить» сотрудничество с педагогом, расширяют свой кругозор, они начинают верить в свои силы, осознают возможности свои и ребёнка, активно и осознанно участвуют в процессе обучения и воспитания, правильно и адекватно взаимодействуют со своим ребёнком, с другими детьми и их родителями. Родители чувствуют в лице педагогов поддержку, а значит у них повышается уверенность в завтрашнем дне.

Изначально столкнувшись со своей бедой один на один, родители начинают допускать грубые ошибки в воспитании, следствием которых являются психологические травмы у детей и чувство безысходности у родителей. С помощью психологов и педагогов родители анализируют проблемы, с которыми им пришлось столкнуться. Выяснив, что неадекватный стиль общения родителей между собой, другими родителями и неправильное поведение в отношении отрицательно влияет на способность ребёнка социализироваться и привести к невротизации ребёнка. Совместная работа педагогов и родителей позволяет исправить ошибки, допущенные родителями и способствуют удачной социализации ребёнка.

Удачно социализирующийся ребёнок — результат правильно занятой позиции родителей.

Возможные линии поведения семьи с ребёнком с ОВЗ

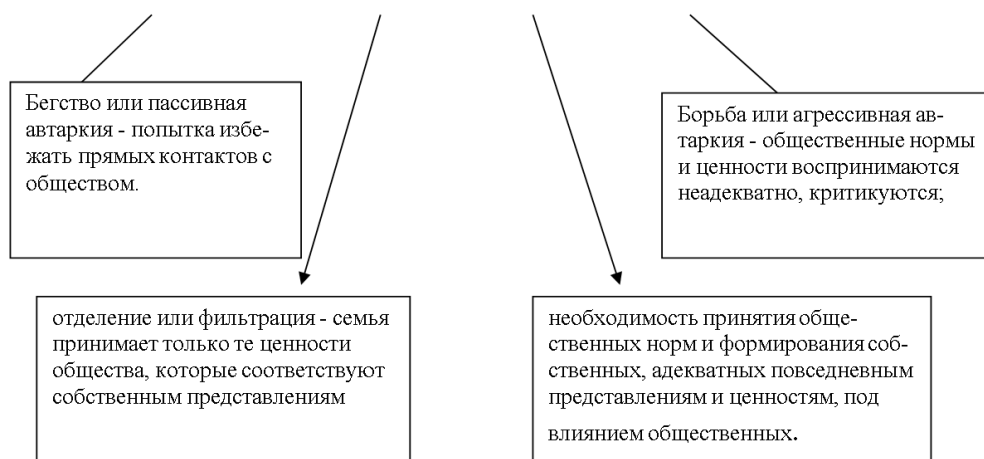


Рис. 1

Следует помнить о том, что главная особенность — ведение родителей своего ребёнка по всем жизненным направлениям: воспитании детей, включении их в социальные и трудовые сферы.

Семьи, воспитывающие детей с ОВЗ, можно разбить на 2 категории. В одних семьях родители и другие родственники «отторгают» ребёнка, осуждают его, обвиняют в своей «загубленной» жизни, не интересуются ребёнком, его успехами, интересами. Как результат — дети, воспитывающиеся в такой семье имеют низкую самооценку, пониженный фон настроения, пассивность.

В других семьях испытывают чувство вины перед ребёнком, безгранично жалеют его, стараются помочь в любой мелочи. Результат: ребёнок растёт несамостоятельным и эгоцентричным.

И в том и другом случае необходима психолого-педагогическая и медико-социальная помощь семьям. От благоприятной обстановки в семье зависит успешность социализации ребёнка.

Люди с моторными, интеллектуальными или сенсорными нарушениями чаще других сталкиваются с физическими и социальными барьерами, которые не позволяют им полноценно жить в обществе, а также препятствуют их активному участию в развитии социума.

Государственная политика в области образования детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей-инвалидов, даёт возможность посещения дошкольными образовательного учреждения любого вида, где ребёнок может воспитываться, обучаться независимо от состояния здоровья (инклюзивное образование).



Рис. 2

Одним из основных методов коррекции детско-родительских отношений является арт-терапия (метод психотерапии, использующий для лечения и психокоррекции). Используются художественные приёмы и творчество, такие как рисование, лепка, музыка, фотография, кинофильмы, книги, актёрское мастерство, создание историй и многое другое) Метод наиболее подходит также и детям с ОВЗ.

Формы работы:

- Создание художественно-творческих проектов (семейных проектов).
- Диалоги, выставки работ, импровизированное обсуждение картин, сочинение рассказов.
- Диагностическое наблюдение и поддержка, оказание помощи в разрешении конфликтных ситуаций.

Результаты арттерапии:

- Облегчает процесс коммуникации для замкнутых, стеснительных или слабоориентированных на общение детей

- Дает возможность невербального контакта, способствует преодолению коммуникативных барьеров и психологических защит.
- Создает благоприятные условия для развития произвольности и способности к саморегуляции.
- Оказывает дополнительное влияние на осознание ребенком своих чувств, переживаний и эмоциональных состояний, создает предпосылки для регуляции эмоциональных состояний и реакций.
- Существенно повышает личностную ценность, способствует формированию позитивной «Я-концепции» и повышению уверенности в себе за счет социального признания ценности продукта, созданного ребенком с ОВЗ.

В результате такой работы: родители видят, что вокруг них есть люди, готовые им помочь.

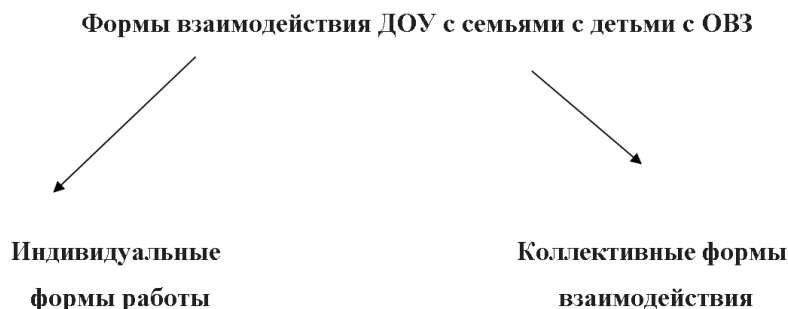


Рис. 3

Литература:

1. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья: психологические основы: учеб. Пособие — М.: ВЛАДОС, 2004.
2. Андреева Т. В. Семейная психология: Учеб. пособие. — СПб.: Речь, 2004.
3. Беличева С. А. Психолого-педагогическая реабилитация детей с ограниченными возможностями — М., 1998.

Как эффективно применять тригонометрические формулы в решении задач внешнего суммативного оценивания через исследовательскую деятельность учащихся

Галымжан Аружан Сергейкызы, учитель математики;

Рахимова Гулзада Нурланкызы, учитель математики;

Нурым Жадыра Асылханкызы, учитель математики

Назарбаев Интеллектуальная школа химико-биологического направления г. Актау (Казахстан)

1. Проблема исследования. Большинство учащихся считает, что тригонометрия сложна и абстрактна для изучения. При решении задач на раздел «Тригонометрия» у учащихся наблюдаются затруднения и на практике мы выявили основные факторы, которые на это влияют:

- запоминание тригонометрических формул;
- использование тригонометрических формул;
- незаинтересованность темой, из-за большого количества формул;
- объем содержания и количество часов не соответствуют (по программе обучения на раздел выделяется мало часов).

Проблема нашего исследования заключается в рассмотрении теоретических основ тригонометрии и методики ее изучения. Из-за того, что материалы программы 9–10 классов являются основой для тем 12 класса, перед учащимися, которые сдают внешнее суммативное оценивание (ВСО), поставили цель развить память и навыки использования тригонометрических формул при решении задач.

2. Планирование. Чтобы внедрить эффективные методы при решении тригонометрических задач, для исследования возникшей проблемы в процессе обучения объединились с учителями преподающие в 9, 10, 12 классов.

Для достижения цели на уроках математики использовали такие методы и приемы исследовательской деятельности учащихся: проблемный метод, исследовательский метод и эвристический метод. Все эти навыки помогают учащимся развить критическое мышление, которое необходимо для решения ряда задач по тригонометрии. Данный вид мышления используется как инструмент для принятия точных, обоснованных решений [1]. Исследование началось с нахождения ответа на следующие вопросы:

- 1) Как улучшить понимание основных тригонометрических концепции с учетом методических особенностей изучения раздела тригонометрии;
- 2) Как оценить эффективность выбранных методов;
- 3) Есть ли существенная разница в результатах после проведения исследования;

Чтобы ответить на эти вопросы изучили научно-методическую литературу. На уроках применяли различные подходы при изложении тем.

3. Определение объектов. Основы тригонометрии и основные тригонометрические тождества учащиеся начинают изучать в 8 классе. Далее в 9 классе начинают изучение тригонометрических функций и их свойств. Также в этот период учащиеся изучают тригонометрические формулы. В 10

классе узнают о понятии обратных тригонометрических функций, учатся решать тригонометрические уравнения и неравенства. В 11 классе учащиеся начинают изучать тему «Обратные тригонометрические неравенства» и как мы видим на практике возникают проблемы, т. к. учащиеся не показывают ожидаемых результатов в твердом знании ранее изученных тем и формул. Каждая новая тема связана с тригонометрическими формулами, и поэтому было проведено наблюдение за учащимися 9, 10, 12 классов.

4. Этапы исследования. Ожидалось, что, использование исследовательских методов обучения помогут улучшить математическое образование. Активные методы и методы запоминания дают учащимся знания о тригонометрии лишь на короткое время, так как полученные знания не сохраняются в памяти учащихся в долгосрочной перспективе. Исследование начали с проведения опроса среди учащихся. Результаты данного опроса показали какие темы самые трудные для понимания и какие тригонометрические задачи вызывают проблемы. Данные помогли сосредоточиться на этих темах тригонометрии, а затем медленно перейти к другим темам. Самыми сложными были такие темы как: «Формулы половинного аргумента», «Преобразование произведения тригонометрических функций в сумму», «Формулы понижения степени», «Тригонометрические неравенства», «Обратные тригонометрические неравенства».

5. Результаты. Для сбора данных использовали результаты тестового задания из 20 вопросов после внедрения методов исследовательской деятельности. До исследования учащиеся 9 классов не могли воспроизвести формулы самостоятельно, а после исследования результаты теста показали, что половина из них научились не затрудняясь выводить формулы. Также учащиеся 10 и 12 классов во время пробного ВСО добились значительных результатов.

Литература:

1. Halpern D F 2002 Thought & Knowledge: An Introduction to Critical Thinking (United States of America: Lawrence Erlbaum Associates) p. 2.
2. Engaging problems on trigonometry: why were student hard to think critically? To cite this article: M Aminudin et al 2019 J. Phys.: Conf. Ser. 1188 012038.

6. Обратная связь учащихся. По окончании исследования был взят опрос у учащихся, где они оценивали свой прогресс по усвоению раздела тригонометрии на основе проведенного теста из 20 вопросов. В опросе приняли участие 84 учащиеся 9–12 классов. Шкала показывает уровень усвоения учебного материала, где 1 — нет результата, допускаю много ошибок; 2 — частично справляюсь с заданиями; 3 — справляюсь с большинством заданий, но есть затруднения; 4 — допускаю незначительные ошибки в заданиях; 5 — полностью справляюсь с заданиями (Рис. 1.).

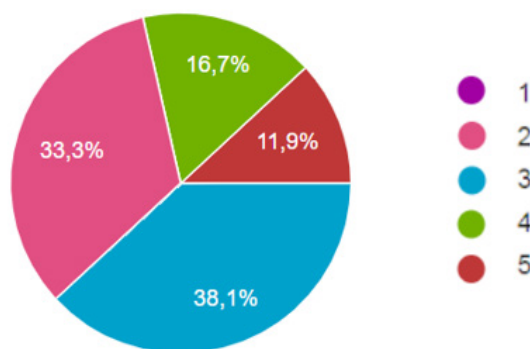


Рис. 1. Диаграмма уровня усвоения учебного материала учащимися

7. Выводы. Ожидалось, что, использование исследовательских методов обучения помогут улучшить математическое образование. И результаты исследования показывают, что выбранная модель обучения в незначительной степени повысила успеваемость учащихся. Процент выполнения тригонометрических заданий повысился. В дальнейшем на уроках необходимо уделять внимание решению задач как в классе, так и на уроке для предупреждения и устранения ошибок учащихся.

Государственно-общественный характер управления общеобразовательной организацией

Гинванова Дина Габдрашитовна, студент магистратуры
Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

У государственно-общественного управления образованием есть одна цель — объединить усилия государства с усилиями общества в разрешении проблемных тем в образовании. Это означает, что учителям, обучаемым и их родителям дают больше прав и свобод в выборе содержания, организации, а также форм учебного процесса. Конечно, и в выборе различных типов образовательных учреждений.

Ключевые слова: государственно-общественное управление образованием, деятельность, развитие, образование, структура, система, управление.

При государственно-общественном управлении образованием человек является не только объектом образования, но и также активным субъектом, который сам решает, что выбрать из всего разнообразия образовательных программ, учебных заведений, типов взаимоотношений [1].

Я полагаю, что потребность инициативного и явного участия представителей общественности в управлении образовательной системой необходима, в первую очередь, из-за возрастающих требований к качеству образовательных услуг. Это как раз то, что мы наблюдаем в последние годы.

Стоит заметить, я полностью согласна с такой точкой зрения, что недоступность системы образования, иными словами, ее закрытость от внешнего влияния, ведет лишь к ее стагнации, то есть не развитию и малоэффективной экономической, а также управленческой деятельности.

Важность проблемы эффективности общественного внимания в управлении современным образованием взаимосвязана с внедрением в образование ФГОС нового поколения. Разработчики ФГОС объясняют это как не что иное, как общественный договор между семьей, обществом и государством [2].

Результатом выполнения данного договора считается распределение ответственности между семьей, обществом и государством за развитие личности, как социальное, так и общекультурное. Нужно знать, что развитие общественного участия в управлении образованием входит в число главных приоритетов в деятельности системы образования России [2].

Еще раз отмечу, что главная задача государственно-общественного управления образованием заключается в идеальном сочетании государственных и общественных начал в управлении образованием в интересах человека, общества и, конечно, государства.

Значимое изменение, характеризующее переход к государственно-общественному управлению образованием — появление негосударственных структур, которые расширяют возможности государственных образовательных учреждений в форме попечительских и управляющих советов. Исполнение принципов государственно-общественного управления образованием в развитии образовательных организаций требует разработки соответствующих

нормативных актов и регламентов, что не теряет своей актуальности на протяжении последних пяти лет [1].

Если посмотреть, что показывает анализ опыта реализации государственно-общественного управления образованием, то, стоит отметить, что есть главные особенности, а именно:

- совместная управленческая деятельность государственных и негосударственных структур по руководству образовательными организациями; процедура принятия решений, которая включает в себя обязательное согласование проекта решения с представителями общественности;
- передача части властных полномочий органов управления образованием структурам, которые представляют интересы определенных групп общественности, разработанная система разрешения появляющихся противоречий и споров между государственными и негосударственными структурами управления.

Стоит заметить, что участие в образовательных организациях органов государственно-общественного управления связано не только с положительными социальными эффектами, но и с некоторыми рисками: некомпетентность общественных управляющих может обозначить принятие решений, которые имеют отрицательный эффект для развития образовательных организаций; формализм деятельности общественных структур; сотрудники общественных структур станут вмешиваться в профессиональную деятельность педагогических работников, на мой взгляд, потому что нет правового регулирования общественного участия в управлении образованием; деятельность общественных структур уменьшит возможности руководителя в решении вопросов функционирования образовательной организации [2].

Как итог, сделаю вывод, что у современной системы образования есть отличительная особенность — это переход от государственного к государственно-общественному управлению образованием.

Миссия и задача государственно-общественного управления образованием состоит в том, чтобы усилиями государства и общества в решении проблемных вопросов в образовании, дать педагогическим работникам, обучающимся, родителям больше прав и свобод в выборе содер-

жания, форм и методов организации учебного процесса, а также в выборе различных типов образовательных организаций [1].

На мой взгляд, прежде всего, это постоянное ответственное участие и взаимодействие в управлении образо-

ванием, с одной стороны, различных субъектов, которые выражают и представляют интересы, политику, гарантии и компетенцию государства в сфере и, с другой стороны, различных субъектов, выражающих интересы в области образования гражданского общества, населения.

Литература:

1. Маркина Л. Н., Васютенкова И. В. Критерии оценки деятельности органов государственно-общественного управления образованием: метод. рекомендации / Под ред. С. В. Тарасова. — СПб.: ЛОИРО, 2012. — 131 с.
2. Шемятихина Л. Ю. Менеджмент и экономика образования / Л. Ю. Шемятихина, Е. Е. Лагутина. — Ростов н/Д: Феникс, 2016. — 442 с.

Методическая разработка учебного филателистического экспоната «Почтовые марки СССР 1989 года» для филателистической образовательной площадки школы

Громов Юрий Владимирович, старший преподаватель;

Иванова Юлия Юрьевна, студент;

Лебедева Анастасия Сергеевна, студент;

Мещерова Кристина Александровна, студент

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

В статье дано краткое описание 120 почтовых марок и 6 блоков, выпущенных Министерством связи СССР в 1989 году. Годовой комплект почтовых марок СССР представляет собой сгусток информации для размышления и сопоставления, способствует расширению кругозора, углубляя знания в разных отраслях общественной жизни, науки, техники, литературы и искусства.

Ключевые слова: почтовая марка как дидактическое средство, филателистическая выставка, школьный музей.

Известный академик П. А. Ребиндер писал: «Увлечение филателией обогащает людей новыми познаниями во всех областях культуры и науки» [2, с. 5]. Во многих странах мира филателия активно используется как дидактическое средство для активизации познавательной деятельности студентов и школьников [1, с. 186].

Наша разработка предназначена для составления экспоната школьниками для филателистической выставки

в школе. Коллекция служит материалом для проектной, исследовательской деятельности школьников, проводимой на базе музея школы под руководством учителя. Почтовые марки СССР 1989 года представлены в хронологическом порядке, таблица №2. Основные темы нашли свое отражение в плане экспоната, таблица №1.

Таблица 1. План экспоната

№ листа	Содержание
1	Титульный лист, Аннотация, План экспоната.
2	Русские самовары. Юбилей.
3	Сохраним природу и мир. Садовые лилии. Юбилей.
4	Международный космический проект «Фобос». Юбилей.
5	Европа — наш общий дом. Пчеловодство. Юбилей.
6	200-летие Великой Французской Революции (1789–1794). XIII Всемирный фестиваль молодежи и студентов. Пхеньян (1–8.07. 1989). Утки.
7	Эпос народов СССР. Юбилей.

№ листа	Содержание
8	275-летие Гангутского сражения (27.07 (7.08) 1714). V чемпионат мира по боксу. Москва (17.09–1.10). Юбилей.
9	70-летие советского цирка. Юбилей.
10	Музыкальные инструменты народов СССР.
11	Искусство. Творчество Д. Ф. Купера. Юбилей.
12	Памятники отечественной и Охрана природы — актуальная тема филателии. Тринадцатый стандартный выпуск почтовых марок СССР.
13	Всемирная филателистическая выставка «ЭКСПО-89».
14	VI съезд Всесоюзного общества филателистов (13–14.10.1989). Животные зоопарков.
15	Адмиралы России.

Таблица 2. Почтовые марки и блоки СССР 1989 года, используемые для экспоната

№	Номер почтовой марки, блока [каталог, стр.]	Содержание	№ листа
1	6037 [2, с. 9]	30-летие первой советской ракеты в сторону Луны. Стартующая с Земли ракета-носитель «Восток» и автоматическая станция «Луна-1», приближается к Луне.	2
2	6038 [2, с. 9]	100-летие со дня рождения Я. Э. Виртанена (1889–1939).	2
3	6039 [2, с. 10]	40-летие Совета Экономической Взаимопомощи.	2
4	6040 [2, с. 10]	Сохраним природу и мир. Охрана зеленых насаждений. Призыв: «Берегите лес — легкие планеты!».	3
5	6041 [2, с. 10]	Сохранение арктического региона. Призыв: «Сохранить природу Арктики!».	3
6	6042 [2, с. 10]	Борьба с опустыниванием суши. Призыв: «Остановить наступление пустынь!».	3
7	6043 [2, с. 11]	Русские самовары. Самовар грушевидной формы (вторая половина XVIII в.).	2
8	6044 [2, с. 11]	Самовар-бочонок (тульский мастер И. Лисицин, начало XIX в.).	2
9	6045 [2, с. 11]	Самовар-кабачок (изготовлен на тульской фабрике братьев Соколовых, 1830–1840-е гг.).	2
10	6046 [2, с. 11]	Самовар в форме классической вазы (изготовлен на фабрике Н. Маликова в Туле, 1840–1950-е гг.).	2
11	6047 [2, с. 11]	150-летие со дня рождения М. П. Мусоргского (1839–1881).	2
12	6048 [2, с. 12]	100-летие со дня рождения П. Е. Дыбенко (1889–1938).	2
13	6049 [2, с. 12]	150-летие со дня рождения Т. Г. Шевченко (1814–1861).	2
14	6050 [2, с. 12]	Садовые лилии. «Специозум» («Прекрасная»).	3
15	6051 [2, с. 12]	«Эфрикен Куин» («Африканская королева»).	3
16	6052 [2, с. 12]	«Экля дю Суар» (Вечерний блеск»).	3
17	6053 [2, с. 12]	«Уайт Тайгер» (Белый тигр»).	3
18	6054 [2, с. 13]	Животные зоопарков. Куница.	14
19	6055 [2, с. 13]	Белка.	14
20	6056 [2, с. 13]	Заяц.	14
21	6057 [2, с. 13]	Еж.	14
22	6058 [2, с. 13]	Барсук.	14

№	Номер почтовой марки, блока [каталог, стр.]	Содержание	№ листа
23	6059 [2, с. 13]	Почтовый блок 100-летие Первомай.	3
24	6060 [2, с. 14]	С праздником Победы!	3
25	6061 [2, с. 14]	День космонавтики.	3
26	6062 [2, с. 14–15]	Совместная советско-американская экспедиция «Берингов мост».	3
27	6063 [2, с. 15]	119-я годовщина со дня рождения В. И. Ленина (1870–1924). Казань. Центральный музей Ленина (ЦМЛ.).	4
28	6064 [2, с. 15]	Куйбышев. Филиал ЦМЛ.	4
29	6065 [2, с. 15]	Фрунзе. Филиал ЦМЛ.	4
30	6066 [2, с. 16]	Почтовый блок. Международный космический проект «Фобос».	4
31	6067 [2, с. 16]	70-летие провозглашения Венгерской советской республики (23.03. — 1.08.2019).	4
32	6068 [2, с. 17]	400-летие Волгограда.	4
33	6069 [2, с. 17]	Пчеловодство. Трутень.	5
34	6070 [2, с. 17]	Рабочие пчелы, опыляющие цветы. Улей.	5
35	6071 [2, с. 17]	Рабочие пчелы, собирающие нектар.	5
36	6072 [2, с. 17]	Матка и рабочие пчелы на сотах улья.	5
37	6073 [2, с. 18]	150-летие фотографии.	4
38	6074 [2, с. 19]	Европа — наш общий дом. Европе — статус зоны мира!	5
39	6075 [2, с. 19]	Наведение мостов дружбы и сотрудничества между европейскими народами.	5
40	6076 [2, с. 19]	Мир каждой семье!	5
41	6077 [2, с. 19]	100-летие со дня рождения В. И. Мухиной (1889–1953).	5
42	6078 [2, с. 19]	350-летие со дня рождения Жана Расина (1639–1699).	5
43	6079 [2, с. 20]	Рисунки советских детей. Оля Кирина (6 лет). «Зайчик».	15
44	6080 [2, с. 20]	Майя Медкова (7 лет). «Красный кот».	15
45	6081 [2, с. 20]	Маша Иванова (6 лет). «Врач».	15
46	6082 [2, с. 20–21]	150-летие со дня рождения И. А. Куратова (1839–1875).	5
47	6083 [2, с. 21]	XIII Всемирный фестиваль молодежи и студентов. Пхеньян (1–8.07. 1989).	6
48	6084 [2, с. 21]	Утки. Пеганка.	6
49	6085 [2, с. 21]	Чирок-свистунок.	6
50	6086 [2, с. 21]	Огарь.	6
51	6087 [2, с. 22]	200-летие Великой Французской Революции (1789–1794). Взятие Бастилии 14 июля 1789 года.	6
52	6088 [2, с. 23]	Портреты вождей революции Ж. П. Марата, Ж. Ж. Дантона и М. Робеспьера.	6
53	6089 [2, с. 23]	Крылатая женщина-воин, олицетворяющая Францию.	6
54	6090 [2, с. 23–24]	Эпос народов СССР. Грузинский эпос «Амираниани».	7
55	6091 [2, с. 24]	Азербайджанский эпос «Короглу».	7
56	6092 [2, с. 24]	Литовский эпос «Ель — королева ужей».	7
57	6093 [2, с. 24]	Молдавская лирико-эпическая баллада «Миорица».	7
58	6094 [2, с. 24]	Латышский эпос «Лачплесис».	7

№	Номер почтовой марки, блока [каталог, стр.]	Содержание	№ листа
59	6095 [2, с. 25]	150-летие Пулковской астрономической обсерватории.	7
60	6096 [2, с. 25]	50-летие Таллиннского зоопарка.	6
61	6097 [2, с. 25–26]	Международная неделя письма.	8
62	6098 [2, с. 26]	Почтовый блок. 275-летие Гангутского сражения (27.07 (7.08) 1714).	8
63	6099 [2, с. 26]	200-летие присвоения Николаеву статуса города.	8
64	6100 [2, с. 27]	VI съезд Всесоюзного общества филателистов (13–14.10.1989).	14
65	6101 [2, с. 27]	80-летие со дня рождения К. Нкрумы (1909–1972).	8
66	6102 [2, с. 28]	200-летие со дня рождения Д. Ф. Купера (1789–1851).	9
67	6103 [2, с. 28–29]	70-летие советского цирка. Представитель семьи артистов цирка, клоун и дрессировщик В. Л. Дуров (1863–1934). Выступление с морскими львами.	9
68	6104 [2, с. 29]	Знаменитый клоун Карандаш (М. Н. Румянцев, 1901–1983) на арене цирка.	9
69	6105 [2, с. 29]	Дрессировщик В. И. Филатов (1920–1979). «Медвежий цирк».	9
70	6106 [2, с. 29]	Иллюзионист Э. Т. Кио (Гиршфельд-Ренард, 1894–1965). Атракцион.	9
71	6107 [2, с. 29]	Клоун и акробат В. Е. Лазаренко (1890–1939). Прыжок (сальто-мортале) через три автомобиля.	9
72	6108 [2, с. 29]	Почтовый блок. На марке и блоке новое здание Московского цирка на Цветном бульваре (1880, перестроено в 1989).	9
73	6109 [2, с. 29]	V чемпионат мира по боксу. Москва (17.09–1.10).	8
74	6110 [2, с. 30]	72-я годовщина Великой Октябрьской социалистической революции.	8
75	6111 [2, с. 30]	100-летие со дня рождения Ли Дачжао (1889–1927).	8
76	6112 [2, с. 30]	130-летие со дня рождения К. Л. Хетагурова (1859–1906).	9
77	6113 [2, с. 30]	Музыкальные инструменты народов СССР. Русские народные инструменты. Гармоника, балалайка, гусли, жалейка, и ложки.	10
78	6114 [2, с. 30]	Украинские народные инструменты. Бандура, цимбалы, трембита, свыриль и дрымба.	11
79	6115 [2, с. 30]	Белорусские народные инструменты. Басетля, лера, дудка, бубен.	11
80	6116 [2, с. 31]	Узбекские народные инструменты. Карнай, гиджак, занг, нагора и рубаб.	11
81	6117 [2, с. 31]	130-летие со дня рождения А. С. Попова (1859–1906).	10
82	6118 [2, с. 31]	45-летие со дня возрождения Польши (22.07.1944).	10
83	6119 [2, с. 31]	40-летие Германской Демократической Республики.	10
84	6120 [2, с. 32]	100-летие со дня рождения С. В. Косиора (1989–1939).	10
85	6121 [2, с. 32]	100-летие со дня рождения Д. Неру (1989–1964).	10
86	6122 [2, с. 32]	Искусство. А. В. Маковский. «Деревенский рынок» (1919).	11
87	6123 [2, с. 32]	Э. Л. Зеленин. «Дама в шляпе» (1988).	11
88	6124 [2, с. 32]	А. Ф. Софронова. «Портрет актрисы Баженовой» (1940). Акварель.	11
89	6125 [2, с. 32]	Хуго Шайбер. «Две женщины» (1925).	11
90	6126 [2, с. 32]	Две тарелки и чайник (фарфор, середины XIX века, завод Попова в России).	11
91	6127 [2, с. 34]	100-летие со дня рождения Я. К. Берзина (1989–1938).	11
92	6128 [2, с. 34]	Творчество Д. Ф. Купера. «Зверобой или первая тропа войны» (1841).	11
93	6129 [2, с. 34]	«Последний из могикан» (1826).	11

№	Номер почтовой марки, блока [каталог, стр.]	Содержание	№ листа
94	6130 [2, с. 34]	«Следопыт, или Озеро-море» (1840).	11
95	6131 [2, с. 34]	«Пионеры» (1823).	11
96	6132 [2, с. 34]	«Прерия» (1827).	11
97	6133 [2, с. 34–35]	Памятники отечественной истории. Москва. Памятник Минину и Пожарскому (1818).	12
98	6134 [2, с. 35]	Ленинград. Памятник Петру I (Медный всадник 1768–1778).	12
99	6135 [2, с. 35]	Киев. Памятник Богдану Хмельницкому (1869–1888).	12
100	6136 [2, с. 35]	Туркестан (Казахская ССР). Мавзолей Ходжа Ахмета Ясави (XIV–XV вв.).	12
101	6137 [2, с. 35]	Самарканд (Узбекская ССР). Мечеть Хазрет-Хызр (XIX–начало XX века).	12
102	6138 [2, с. 35]	С Новым 1990 годом!	10
103	6139 [2, с. 35–36]	Всемирная филателистическая выставка «ЭКСПО-89». Полеты советских космических аппаратов на Луну.	13
104	6140 [2, с. 36]	Полеты на луну астронавтов США.	13
105	6141 [2, с. 36]	Фантастический советско-американский полет на Марс.	13
106	6142 [2, с. 36]	Укрощенный Марс — символ мира.	13
107	6143 [2, с. 37]	Почтовый блок. Всемирная филателистическая выставка «ЭКСПО-89». Вашингтон США.	15
108	6144 [2, с. 37]	Почтовый блок. Охрана природы — актуальная тема филателии.	12
109	6145 [2, с. 38]	Тринадцатый стандартный выпуск почтовых марок СССР. Конный гонец. Символы почты.	12
110	6146 [2, с. 38]	Крейсер Аврора.	12
111	6147 [2, с. 38]	Спаская (бывшая Федоровская) башня Кремля.	12
112	6148 [2, с. 38]	Государственный герб и флаг СССР.	12
113	6149 [2, с. 38]	«Рабочий и колхозница» (нержавеющая сталь). 1937. Скульптор В. Мухина, архитектор Б. Иофан.	12
114	6150 [2, с. 38]	Установка дальней космической радиосвязи.	12
115	6151 [2, с. 38]	Атрибуты литературы и искусства.	12
116	6152 [2, с. 38]	Скульптура «Дискобол» (древнегреческий ваятель середины V века, до нашей эры Мирон, Национальный музей в Риме).	12
117	6153 [2, с. 38]	Дизель-электроход, самолет и пингвины на фоне контурной карты Антарктиды.	12
118	6154 [2, с. 38–39]	Скульптура античного бога торговли Меркурия на фоне земного шара. Текст: «Международное торговое сотрудничество».	12
119	6155 [2, с. 39]	Стерхи (редкие белые журавли, охраняемые в местах обитания).	12
120	6156 [2, с. 39]	Памятник Всемирному почтовому союзу в Берне (Швейцария) перед зданием штаб-квартиры ВПС. 1900. Скульптор Ш. Р. де Сен Марсо.	12
121	6157 [2, с. 39–40]	Адмиралы России. Портрет адмирала В. А. Корнилова (1806–1854).	15
122	6158 [2, с. 40]	Портрет адмирала В. И. Истомина (1809–1855).	15
123	6159 [2, с. 40]	Портрет адмирала Г. И. Невельского (1813–1876).	15
124	6160 [2, с. 40]	Портрет адмирала Г. И. Бутакова (1820–1882).	15
125	6161 [2, с. 40]	Портрет адмирала А. А. Попова (1821–1898).	15
126	6162 [2, с. 40]	Портрет адмирала С. О. Макарова (1849–1904).	15

На рисунках рис. 1–4 представлены листы экспонатов № 2, № 4, № 5, № 6.



Рис 1. Лист № 2. Русские самовары. Юбилей



Рис 2. Лист № 4. Международный космический проект «Фобос». Юбилей



Рис 3. Лист № 5. Европа — наш общий дом. Пчеловодство. Юбилей.



Рис 4. Лист № 6. 200-летие Великой Французской Революции (1789–1794). XIII Всемирный фестиваль молодежи и студентов. Пхеньян (1–8.07. 1989). Утки. Юбилей

Годовой комплект почтовых марок СССР представляет собой сгусток информации для размышления и сопоставления, способствует расширению кругозора, углубляя знания в разных отраслях общественной жизни, науки, техники, литературы и искусства.

После составления нескольких годовых комплектов целесообразно выделить отдельные интересные темы

и приступить к разработке тематического экспоната по заданной теме. Методическая разработка учебного филателистического экспоната на образовательной площадке позволяет использовать накопленный опыт на педагогической практике в школе и эту работу студенту надо начинать, по нашему мнению, с первого курса.



Рис. 5. Работа над экспонатом в музее факультета безопасности жизнедеятельности

Литература:

1. Громов Ю. В. Активизация познавательной деятельности студентов и школьников средствами филателии // Научное мнение. 2015. №6. С. 186–190.
2. Каталог почтовых марок СССР. 1989. М.: Издательско-торговый центр «МАРКА», 1990. 47с.

Методическая разработка учебного филателистического экспоната «Почтовые марки Китайской Народной Республики 2020 года» для филателистической образовательной площадки школы

Громов Юрий Владимирович, старший преподаватель;

Хороших Валерия Викторовна, кандидат психологических наук, доцент;

Инь Ясинь, студент;

Ван Хаобо, студент

Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Коллекция представляет собой одностендовый экспонат (16 листов формата А4) на филателистическую выставку. В коллекцию вошли все марки и блоки КНР 2020 года. На почтовых марках показаны достижения современного Китая и его многовековая история. Почтовые марки и блоки выполнены на высоком полиграфическом уровне и имеют художественную ценность.

Ключевые слова: почтовая марка, коллекция, экспонат, почтовые марки Китайской Народной Республики, почтовая марка как дидактическое средство.

2020 год в официальных документах получил оценку как «очень необычный год в истории Китая». Руководство КНР на 2020 год в качестве основной задачи поста-

вило задачи поддержания стабильностей, в том числе «шести стабильностей» (стабильность занятости, стабильность финансового рынка, стабильность внешней торговли, ста-

бильность иностранных инвестиций, стабильность ожиданий) [2]. Традиции и современность органически переплетаются в современной жизни Китая, что нашло свое отражение на почтовых марках.

КНР продолжает удивлять весь мир своими космическими прорывами, выдающимися достижениями в этой области. 6-й выпуск почтовых марок 2020 года был посвящен 50-летию успешного запуска первого китайского искусственного спутника Земли. Китай стал третьей в мире державой после СССР и США, доставившей на Землю образцы лунного грунта в рамках миссии «Чанъэ-5». Китай в 2020 году завершил создание своей спутниковой системы глобального позиционирования наряду с российской ГЛОНАСС и американской GPS и европейской Galileo. 23 июля КНР запустила свою первую миссию на Марс. Зонд «Тяньвэнь-1», который изображен на почтовой марке. В 2020 году стартовала китайская программа по поиску внеземных цивилизаций [3]. Большим событием в жизни китайских филателистов «Восьмой конгресс Всекитайской федерации филателии».

Традиционными для китайской филателии являются выпуски, посвященные культуре древнего Китая. В 14 выпуске «Пещеры Могао» изображены фрагменты ранне-буддийского пещерного храмового комплекса Цяньфодун («Пещера тысячи Будд»), воздвигнутого 353–366 гг. до н. э., провинция Ганьсу. Первые три выпуска 12 марок Дуньхуанских фресок были выпущены в 1953–1954 гг. Особый интерес вызывает серия марок, посвященная новому району города Шанхая Пудун, который стал крупнейшим финансовым и деловым центром страны. Из важных политических юбилеев почтовыми марками были отмечены 200-летие со дня рождения Ф. Энгельса и 100-летие перевода на китайский язык Манифеста коммунистической партии К. Маркса и Ф. Энгельса. На почтовых марках мы находим современных ученых и художников, а также выдающихся деятелей Китая прошлых лет, юбилеи учебных заведений, научные и спортивные достижения.

В таблице 1 представлен план экспоната, названия выпусков показаны в таблице № 2.

Таблица 1. План экспоната

№ листа	Содержание
1	Титульный лист, Аннотация, План экспоната.
2	Выпуски: 2020–1, 2020–2.
3	Выпуски: 2020–3, 2020–4.
4	Выпуски: 2020–7, 2020–8, 2020–28.
5	Выпуски: 2021–5, 2021–6, 2020–11, 2020–13, 2020–11Т.
6	Выпуски: 2020–9, 2020–9 (блок).
7	Выпуски: 2020–14, 2020–15 (блок).
8	Выпуски: 2020–12, 2020–15.
9	Выпуски: 2020–16, 2020–16 (блок).
10	Выпуски: 2020–18, 2020–20.
11	Выпуски: 2020–22, 2020–23, 2020–24,.
12	Выпуски: 2020–25, 2020–26, 2020–27.
13	Выпуски: 2020–17, 2020–19.
14	50-летие успешного запуска первого китайского искусственного спутника Земли (марка и конверт первого дня).
15	Первая Китайская исследовательская марсианская станция «Тяньвэнь-1» (марка и конверт первого дня).
16	Каталог почтовых марок КНР 2020 в виде таблицы на китайском и английском языках.

Таблица 2. Почтовые марки и блоки Китайской Народной Республики 2020 года, используемые для экспоната

№	Номер почтовой марки, блока [альбом, стр.]	Содержание.	№ листа
1	2020–1 [1, с. 1]	Генцзы год. Год железной крысы.	2
2	2020–1 [1, с. б. н.]	Почтовый блок. Генцзы год.	2
3	2020–2 [1, с. 1]	Пекин — 2022. Зимние Олимпийские игры, талисманы.	2
4	2020–3 [1, с. 1]	Вырезки из бумаги в Китае.	3
5	2020–4 [1, с. 1]	Современная китайская живопись. Художник У Гуаньчжун. Избранные произведения.	3
6	2020–5 [1, с. 20]	50-летие установление дипломатических связей между Китаем и Египтом.	5

7	2020–6 [1, с. 4]	50-летие успешного запуска первого китайского искусственного спутника Земли.	5
8	2020–7 [1, с. 4]	Почтовый блок. 8-й съезд Китайской филателистической федерации	4
9	2020–8 [1, с. 4]	Азиатские цивилизации. Артефакты исторические памятники.	4
10	2020–9 [1, с. 6]	Китайская классическая литература «Сон в Красном тереме».	6
11	2020–9 [1, с. 6]	Почтовый блок. Китайская классическая литература «Сон в Красном тереме».	6
12	2020–10 [1, с. 6]	Розы	
13	2020–11 [1, с. 8]	60-летие подъему на гору Эверест команды китайских альпинистов.	5
14	2020–12 [1, с. 10]	Китайская анимация «Братья Калабаши» (Братья Хулу).	8
15	2020–13 [1, с. 8]	100-летие Харбинского технологического института.	5
16	2020–14 [1, с. 8]	Пещеры Могао.	7
17	2020–14 [1, с. 8]	Почтовый блок. Пещеры Могао.	7
18	2020–15 [1, с. 10]	Астрономические явления.	8
19	2020–16 [1, с. 12]	Дворцовый музей Императорский дворец Пекин (Музей Гугун).	9
20	2020–16 [1, с. 12]	Почтовый блок. Дворцовый музей Императорский дворец Пекин (Музей Гугун).	9
21	2020–17 [1, с. 10]	Пудун в новой эре. Новый район города Шанхая. Крупнейший финансовый и деловой центр Китая.	13
22	2020–18 [1, с. 14]	Хуа Туо — знаменитый учёный-медик.	10
23	2020–19 [1, с. 14]	100-летие перевода на китайский язык Манифеста коммунистической партии К. Маркса и Ф. Энгельса.	13
24	2020–20 [1, с. 14]	Современные китайские ученые.	10
25	2020–21 [1, с. 12]	Первая Китайская исследовательская марсианская станция «Тяньвэнь-1».	5
27	2020–22 [1, с. 16]	Озеро Чаган национальный природный парк.	11
27	2020–23 [1, с. 16]	Седьмая национальная перепись населения.	11
28	2020–24 [1, с. 16]	70-я годовщина Китайских народных сил поддержки, сражающихся против США и помощи Кореи.	11
29	2020–25 [1, с. 18]	Пекин 2022. Зимняя Олимпиада. Ледовые виды спорта.	12
30	2020–26 [1, с. 18]	Социальная защита китайских граждан за рубежом.	12
31	2020–27 [1, с. 18]	200-летия со дня рождения Ф. Энгельса.	12
33	2020–11Т	Борьба «COVID-19»	5

На рисунках рис. 1–4 представлены листы экспонатов № 3, № 4, № 6, № 7.



Рис. 1. Лист №3. Вырезки из бумаги в Китае. Художник У Гуаньчжун. Избранные произведения.



Рис. 2. Лист №4 8-й съезд Китайской филателистической федерации. Азиатские цивилизации.



Рис. 3. Лист №6. Китайская классическая литература «Сон в Красном тереме».

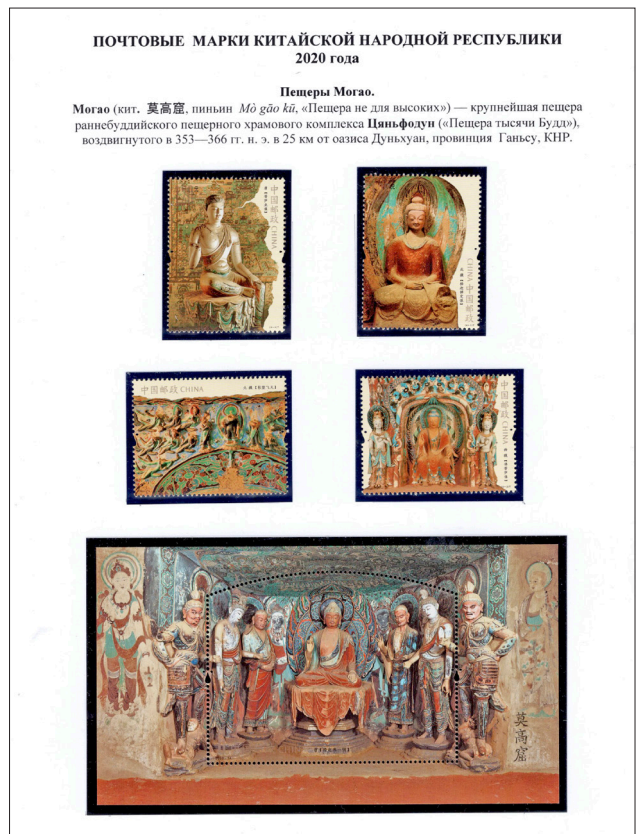


Рис. 4. Лист №7. Пещеры Могао.

Мы считаем, что учебно-исследовательская и проектная деятельность с использованием филателистических средств обладают большим развивающим потенциалом, который, на наш взгляд, позволяет формировать у учащихся метапредметные умения, которые как обобщенный способ действий позволяют учащимся самостоятельно организовывать образовательный процесс. Работа с марками своей страны и создание экспоната на русском языке помогает иностранным студентам изучать русский язык, наладить учебную коммуникацию с однокурсниками и принимать более активное участие в общественной жизни университета.



Рис. 5. Работа над экспонатом

Литература:

1. Postage Stamps of China 2020. CHINA NATIONAL PHILATELIC CORPORATION. 2021. 20 p.
2. Цыплаков С. С. Обзор основных событий в Китае в 2020 году // URL: <http://inveb.ru/ru/articles-menu/250-kitaj-obzor-sobytij-13-19-aprelya-2020-g-s-tsyplakov> (дата обращения 4.04.2022).
3. Щепин К. Китай — 2020: больше, чем коронавирус (10 событий года) // URL: <https://ria.ru/20201217/kitay-1589751680.html> (дата обращения 4.04.2022).

Проектная деятельность в области экологии на уроке русского языка как иностранного: вопросы раздельного сбора мусора

Губина Александра Игоревна, студент магистратуры
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Данная статья рассматривает использование проектной деятельности на уроках русского языка как иностранного на примере обсуждения вопросов раздельного сбора мусора. Статья содержит в себе практическую значимость, цели обучения, а также компетенции, приобретаемые в процессе обучения. Представлены рекомендации по проведению интерактивного урока и примеры финальных заданий.

Ключевые слова: проектная деятельность, русский язык как иностранный, экология

В настоящее время вопросы экологии играют значимую роль. «Зеленый» тренд захватывает жителей всего мира и заставляет каждого хоть на мгновение задуматься об экологической безопасности. Анализ современного состояния окружающей среды позволяет нам говорить о критической, а в некоторых регионах России и вовсе катастрофической ситуации. Именно в связи со стремительным научно-техническим прогрессом в XX веке мы видим сейчас результаты экологических проблем, которые отражаются на повседневной жизни людей. [1, с. 418]

Эта глобальная проблема тесно связана с противоречием, возникшем в обществе. С одной стороны, население мира не осознает масштабы угрозы окружающей среде или просто не видит смысла в изменении своего жизненного уклада по разным причинам. Но в это же время другая группа людей озабочена вопросами экологии. И если не все готовы посвятить свою жизнь помощи планете, то многие

готовы в одиночку маленькими шагами снизить негативное воздействие на экологию. Отсюда появляются экологические активисты, которые повышают спрос на знание об окружающей среде.

Если есть заинтересованность в проблеме экологии, значит возникнет необходимость в использовании новых слов и выражений при обсуждении этого вопроса на иностранном языке. Ведь вопросы экологии затрагивают все страны, а значит важно говорить о них на всех языках мира. Таким образом, можно сказать, что перед нами проблема отсутствия знаний об экологической безопасности на иностранном языке.

Проектная деятельность как метод обучения появился в начале прошлого столетия на Западе и сразу же зарекомендовал себя как один из эффективных способов обучения. Сочетание теоретических знаний о предмете и практических заданий для решения конкретных задач помогает

сделать работу обучающихся наиболее продуктивной. [2, с. 208] Проектная деятельность в свою очередь предполагает совокупность исследовательских, поисковых и проблемных методов. Это позволяет сместить акцент с исключительно лингвистического на содержательный. Так учащиеся могут размышлять на различные темы одновременно с закреплением и изучением нового материала. [3, с. 302]

Современный дискурс в области педагогических наук уже долгое время сосредоточен на необходимости применения инновационных технологий. И проектная деятельность позволяет закрепить полученные знания на практике, в том числе в процессе решения сложных кейсов, на которые трудно найти ответ. [4, с. 154] Очевидными достоинствами такого метода исследователи выделяют повышение мотивации и личной уверенности учащихся; развитие «командного духа», коммуникабельности и умения сотрудничать; обеспечение критического мышления и исследовательских умений, а также возможность мыслить творчески и искать новые пути решения проблем. [5, с. 102]

Основной целью проекта следует рассматривать изучение иностранного языка. Необходимо обратить внимание на новые слова и выражения, грамматические структуры и лексику, которая возникает у русскоговорящих носителей языка при описании проблемы. Выражение причинности, способов решения ситуаций, описание статистических данных, вынесение рекомендаций и советов станут сопутствующими темами в курсе изучения русского как иностранного.

Формирование коммуникативной компетенции в свою очередь является основной целью данного проекта. Поскольку предполагается групповая или парная работа обучающихся, то каждый из членов команды получит не только способность выражать свои мысли о проблеме опираясь на знание иностранного языка, но и возможность работать в команде. Поиск информации, ее обработка, обсуждение, обмен мнениями позволят развить коммуникативную компетенцию через устное общение или письмо. И наконец, одновременно с этим вырабатывается умение как слышать, как и слушать мнение оппонента при этом уважая его точку зрения. [6, с. 265]

Дополнительной целью проекта является привлечение внимания учащихся к экологическим проблемам, их мотивация на изменение привычного образа жизни и акцент на осознанном потреблении. Эта цель носит гуманистический и просветительский характер, что развивает не только коммуникативные навыки общения, но и общий культурный фон участников.

Наконец, одним из важных компонентов обучения является формирование всестороннее развитой личности, способной к полноценной межкультурной коммуникации на русском языке. Это предполагает адаптацию иностранных студентов к российским реалиям, повышение их мотивации к изучению русского языка, усвоение российской культуры общения. [7, с. 144]

При создании курса уроков, посвященных вопросам раздельного сбора мусора в России, рекомендуется со-

блюдовать структурный план с соответствующими этапами. Вводная часть предполагает общее обсуждение экологических проблем и организационные вопросы. Теоретическая часть может быть представлена в формате интерактивной обучающей лекции от преподавателя, изучение или закрепление новых выражений и грамматических конструкций. Практическая часть сфокусирована исключительно на групповой работе учащихся, создание информационного текста, работа над употреблением новых лексических единиц, а также работа с видеоматериалами, создание собственного финального продукта. И наконец, презентация результатов, обсуждение проделанной работы и рефлексия самих обучающихся о процессе изучения.

В качестве итогового проекта предлагается подготовить видеоматериалы по разным тематикам. На данный момент предлагается три темы для выполнения задания участниками. Они отображают основную идею финального материала. Возможные темы для финального продукта:

- 1) Руководство по правильной сортировке мусора;
- 2) Мастер-класс повторного использования вещей;
- 3) Ближайшие точки раздельного сбора мусора.

Рекомендуется обратиться к успешной реализации смежного проекта Эко Послание, проведенного экологическим правовым центром «Белонна». [8] Несмотря на то, что ЭкоПослание проводилось для уроков английского языка, важно обратить внимание на формат презентации новой лексики и интересные статьи на русском языке для подбора аутентичных текстов. Компания «Беллона» на своем сайте предлагает массив учебных материалов для проведения ликбезов и просветительских проектов.

Необходимо обращать внимание на возраст участников проекта, то необходимо обратиться к теории поколений, представленной разными авторами в научной литературе. Например, поколение Y рожденное с 1989 по 1999 годы по статистике отдают приоритет сохранению природы, нежели чем экономическому росту. Поколение Z тоже готовы работать с вопросами экологии, но с вовлечением науки и современных технологий. [9] Но стоит отметить, что ни одно поколение не отрицает экологических проблем, а значит в равной мере будут заинтересованы в проекте. Следовательно, рекомендуется ориентироваться на возраст и предпочтения участников проекта, чтобы сделать работу более интересной и направленной на личные интересы.

Представление материала студентам на этапе теоретической части рекомендуется использовать информационные технологии и проводить занятие в интерактивном формате. Материал необходимо подавать в сопровождении с объяснением сложных терминов, а также вопросами на понимание услышанного или прочитанного. Исследователи уже давно пришли к выводу о том, что в современных реалиях работа в интерактивном формате, как и работа с видеоматериалами максимально продуктивна по сравнению с другими видами изучения иностранного языка. [10, с. 169]

Таким образом, в данной статье рассматривалась возможность применения метода проектной деятельности

на уроках русского как иностранного на примере обсуждения вопросов экологии. Освящена практическая значимость проблемы, установлены цели обучения и обозначены компетенции, которые приобретаются в процессе изучения. Предоставлен общий план проведения интерактивных занятий и определены примерные финальные продукты.

Вопрос отдельного сбора мусора не только касается обучающихся, дискутирующих о проблемах экологии в академической среде, но и полезен для общекультурного развития каждого осознанного гражданина в настоящее время. Поэтому в курсе для изучения русского языка как иностранного следует уделить большое внимание экологии и осознанному потреблению в XXI веке.

Литература:

1. Махотлова, М. Ш. Экологическая проблема современного мира / М. Ш. Махотлова, Д. И. Трамова. — Текст: непосредственный // *Фундаментальные научные исследования: теоретические и практические аспекты*. — 2016. — №. — С. 416–419.
2. Криницкая, М. Ю. Метод проектов на уроках русского языка как иностранного / М. Ю. Криницкая. — Текст: непосредственный // *Гуманитарные и социальные науки*. — 2016. — №. — С. 207–216.
3. Шмалько-Затиная, С. А. Проектная методика на примере преподавания РКИ / С. А. Шмалько-Затиная, О. С. Храброва. — Текст: непосредственный // *Инновационные технологии в науке и образовании*. — 2016. — № 1–1. — С. 300–304.
4. Филиппова, В. О. Инновационные технологии в развитии коммуникативной личности преподавателя русского языка как иностранного в период обучения в магистратуре / Филиппова, В. О. — Текст: непосредственный // *Гуманитарные исследования*. — 2017. — № 3 (63). — С. 152–156.
5. Турсунова, О. С. Применение проектных работ в преподавании иностранных языков / О. С. Турсунова, С. Н. Хамидова. — Текст: непосредственный // *Достижения науки и образования*. — 2019. — № 8–3 (49). — С. 101–102.
6. Мамедова Т. Виды проектов, используемых на уроках русского языка как иностранного / Мамедова, Т. — Текст: непосредственный // *Слово о слове: исследования молодых ученых-филологов*. — Астрахань: Астраханский университет, 2021. — С. 264–269.
7. Дмитриева, Д. Д. Моделирование процесса организации проектной деятельности иностранных студентов при обучении русскому языку / Д. Д. Дмитриева. — Текст: непосредственный // *Балтийский гуманитарный журнал*. — 2019. — № 3 (28). — С. 43–45.
8. О Беллоне. — Текст: электронный // Экологический правовой центр «БЕЛЛОНА»: [сайт]. — URL: <https://bellona.ru/about/> (дата обращения: 15.05.2022).
9. Бабаева, Р. «Зеленые» и трендовые: как работать с поколениями по вопросам экологии / Р. Бабаева. — Текст: электронный // *RUSGENERATIONS — Российская школа теории поколений: [сайт]*. — URL: <https://rugenerations.ru/2021/07/30/зеленые-и-трендовые-как-работать-с-п/> (дата обращения: 15.05.2022).
10. Нефедов, И. В. Видеоконтент и мобильные технологии в проектной деятельности при обучении РКИ / И. В. Нефедов. — Текст: непосредственный // *Известия Южного федерального университета. Филологические науки*. — 2018. — № 2. — С. 168–179.

Organizational process in teaching English in distance learning process

Dauletiyar Makhabbat Almatkyzy, student master's degree

Kazakh University of International Relations and World Languages named after Abylai Khan (Almaty)

The desire to find ways to resolve the above contradiction determined the problem of our research. In theoretical terms, this is the problem of determining (in the context of the informatization of education) the organizational and pedagogical conditions for teaching learners of pedagogical universities to work independently. In practical terms, it is the problem of selecting content, scientifically grounded forms, methods and means of developing independent work skills in future teachers in the aspect of implementing the idea of

lifelong pedagogical education based on information and communication technologies.

The need to fill this gap in scientific knowledge determines the relevance of the study, which is further emphasized by the existing contradiction between the demands and the realities of educational practice in highly qualified teachers who are capable of continuous professional self-development in the context of informatization of education, and the insufficient representation in pedagogical science of research on the problem of shaping the readiness of a future teacher to independent work

by means of information and communication technologies. In this regard, we noted that issues related to teaching learners to work independently using information and communication technologies were not the subject of a special study. A number of unresolved questions include the content and structure of the future teacher's readiness for independent work in the conditions of informatization of education, the organizational and pedagogical conditions for teaching learners to work independently by means of information and communication technologies.

Petrova L. I. considered that the distance learning should contribute to the solution of such socially significant tasks as:

- increasing the level of education of society and the quality of education;
- implementation of the needs of the population in educational services;
- meeting the country's needs for high-quality trained specialists;
- increasing the social and professional mobility of the population, its social activity, the level of self-awareness;
- broadening one's horizons;
- preservation and enhancement of knowledge, human and material potential accumulated by the domestic higher education [1, p. 63].

Methodology of the research

Features of the organization of the educational process with information and communication technologies in secondary schools by substantiating the system of English lessons in this area and creating their pedagogical and psychological conditions have been determined. They are:

- The study clarifies that the system of innovative technologies is purposefully designed and organized consciously;
- The study clearly shows the interconnectedness of the methods used in the teaching of information technology.

Methodical organization of teaching English in general education institutions with the help of mobile communication technologies. It can be recognized as a contribution to the modernization of the English language as an integral part of the system of theoretical points and didactic principles about the structural and content nature and technology of the platform.

Findings and results

The results considered in the work proved and substantiated the advantages of implementation of information technology, computer multimedia as an effective system of formation of speaking skills in the teaching of foreign languages in high schools on the basis of communicative learning technologies.

Thus, in innovative technology there is a relationship and reasons for the content, methods and tools, and the ability to select the necessary content, effective methods and tools in accordance with the program and the pedagogical task depends on the pedagogical skills of the teacher. Implementation of distance learning technologies in foreign language teaching play important role [2, p. 42].

Modern teaching technologies are associated with the teacher's ready-made knowledge. The purpose of the formation of creativity, cognitive knowledge and skills of learners should be organized on the basis of a system of three special methodological recommendations: new knowledge, skills, knowledge. These recommendations should be implemented through the improvement of teaching methods, tools and types, implementation of modern technologies. Finally, the modern lessons consist of stages of the learning process. Instead of the traditional lessons, they consist of stages such as: explanation, consolidation, discussion. These are satellite TV, video conferencing, tele-forums, portfolio and chatrooms.

According to Polat E. S., the importance of using distance learning technologies in English lessons is reflected in the following:

- the ability to use existing distance learning technologies applications in the process of learning to speak and understand English;
- implementation of new versions of teaching to speak in the form of dialogue and monologue through video films and multimedia presentations on a smartphone [3].

The following methods will be effective in teaching English using Internet resources and new technologies:

- e-mail, teleconferencing, videoconferencing;
- the ability to publish personal information or in other words the Web;
- individual release to the server;
- information directories (Yahoo, UltraSmart, Galaxy) search engine (Vista, Open Text), in-system chat (Chat).
- Multimedia — a computer technology designed to combine sound, information, fixed and moving images on a smartphone. It displays information in a complex way — text, graphics, video, audio and animation [4].
- Conducting lessons in a non-traditional way using flipcharts on a smartphone.

The following ways of solving didactic problems can be effectively solved by using the information resources of the global network via the Internet, their introduction into the educational process and the provision of appropriate didactic explanations:

- formation of different materials, reading skills and competencies in terms of complexity;
- Improving oral skills based on the analysis of materials obtained from the Internet;
- writing letters to colleagues, replies, reports, abstracts, etc. increase writing skills through the preparation of written works;
- replenishment of active and passive vocabulary, modern foreign language vocabulary, new terms;
- expansion of cognitive knowledge, including the history and culture, customs, features of economic development of the country of study [5].

A. Tikhonov, D. Ivannikov name as methodological resources for implementation of smartphones in the learning process, English language lessons create a language environment through

implementation of the Internet, implementation of active text, listening to fluent speakers and communication. All information online is in English and they are connected with:

- inclusion of materials in the content of the lesson;
- research work of learners in the search for information relevant to the topic of the lesson;
- self-study, mastering and development of skills in various foreign languages;
- check the knowledge of English on a specific topic under the guidance of a teacher [6, 112p.].

Thus, mobile applications often complement the usual textbook, especially effective in the following cases:

- provides fast feedback;
- helps to quickly find the necessary information, which is difficult in a normal textbook;
- saves time.
- shows, narrates, models, etc. along with short text.

It also allows teachers to test the knowledge of an individual in a particular area.

To achieve this purpose, implementation of distance learning technologies provides graphical illustrations of the structure of model applications and the operation of algorithms. This not only increases the level of understanding of learners. But also it contributes to the development of learners' thinking. The result of the work is that mobile technologies are created in two versions: through the computer Internet and for use in the classroom learning process. It meets the requirements of modern, computer-based teaching aids.

So, the *communicative method* determines purposes of oral conversation spontaneously, without preliminary preparation. A student has to define purposes of conversation at the very beginning or even in the course of it. The grammatical aspect has a secondary role if it does not confuse understanding and conveying the purpose of the conversation. Grammatical and phonetic correctness is developed not before the speech but in its course.

In conclusion, besides the learners' needs, the discussion on the readiness of the teacher is also important since the teacher is a crucial part of the process in gaining and implementing competency-based approach. Not just in competency-based education but in all approaches and methods teachers' readiness both for the lesson and the method, he will use, is essential. The preparation of teacher has two sides, one of them is preparing them for and giving them satisfactory information about the approach and method, the other one is teachers' self preparation for each lesson that s/he will deliver. As it happens, the teacher candidates who will teach a language or any subject by using *competency-based curriculum* could be prepared through a program which is designed on the base of the analyses of the competencies and competencies, required for effective teaching.

This training is divided into machine-free and machine-based. Special textbooks, punch cards are used to teach the program without a machine, the main source of data is paper. Learning outcomes are evaluated over time. Recently, computers are widely used for machine programming. Tasks, texts,

questions, answers are written on the display and evaluated at the same time.

In a lot of countries, research centers and educational institutions develop a number of specialized computer systems for this educational need, which are aimed at supporting the educational process in various ways. These are the main types of systems.

1. Distance learning technology is a technology that implements the mechanisms of software learning with the help of computer programs, respectively;

2. Distance learning technology — involves learners reading new material independently using a variety of tools, including a computer. The nature of the learning activity is not mentioned here, it can be implemented with a set of training instructions. This reveals the essence of the method of software training;

3. Material-based learning is characterized by implementation of advanced technologies, various types of technological tools (including traditional textbooks, audio and video recordings, etc.).

4. Distance learning technology — implementation of all possible forms of education (with the participation of the teacher), in fact, corresponds to the above;

5. Distance learning technology is considered to be a technology of self-learning, but in practice it is an integral part of others. Irrespective of the content of such a subject and the methods used in traditional teaching or in the curriculum;

6. Distance learning technology is an integral part of all the above technologies, providing education and its conduct. Used to use local, regional and other computer networks. Distance learning technology reflects the capabilities of the information education system of individual educational institutions, cities, regions and countries.

In addition, learners can develop intellectual, creative and communicative work, increase student learning activity, learners can be offered creative work at all key stages of the lesson. The main task today is to improve the quality and efficiency of all levels of the educational process, developing and using learning through implementation of mobile technologies, focusing on the individual and implementing learning objectives.

Conclusion

The main purpose of implementation of distance learning technologies tools in teaching English is to teach learners to communicate in English at a basic level. Accordingly, the content of training includes language, vocabulary, socio-cultural knowledge, skills that provide the formation of basic communicative skills, the ability and readiness to use, if necessary, orally and in writing (speaking, listening, reading, writing) in the process of cultural interaction. Most of the time in English we can use a computer to explain a new lesson, to pass grammatical structures and in the final lesson.

In conclusion, in the modern methodological literature, the term "distance learning technologies" is used in conjunction with the term "teaching". Distance learning technology is the science of teaching techniques, so teaching should be scientific, that is, the teacher must know the unity of knowledge of how to teach, why to teach. Teaching technology is closely related

to the scientific concept of how to teach. That is, through what processes, what methods, what teaching aids, how to organize teaching, what factors to consider and how to take into account

in teaching English. Thus, the results of experiments and research have shown that we need to update the content and methods of teaching English.

References:

1. Petrova L. I. Use of computers in foreign languages is a requirement of the time. M: 2015. — 127p.
2. Shangerey D. K. Implementation of computer technology in the teaching of learners of foreign language universities // Candidate of Pedagogical Sciences. –2013. — 142p.
3. Polat E. S. Computer telecommunications in school№ — M., 2013–213p.
4. Azimov A. G. Computer text editors for lessons in English. — A.: 2012. — 152–159 p.
5. Polat E. S. Telecommunications in organizational- educational process in school // Methodical manual for teachers. M., — 2014p. — 201p.
6. Tikhonov A., Ivannikov A. D. Technologies of distance learning in Russia // higher education. in Russia — 2010.-312p.

Description of the principles of integral foreign language teaching in the system of continuing education

Zafarova Zilola Bahodir qizi, student master's degree

Uzbek State University of World Languages (Tashkent, Uzbekistan)

This article analysis the current state of reforms in the system of higher education, analysis of legal documents on higher education, the work carried out by the state to expand the needs of young people in learning a foreign language.

Keywords: education, integration, reforms, citizens, science, continuity, scientific and experimental, scientific research, education, modern, normative legal document.

Описание принципов интегрального обучения иностранному языку в системе непрерывного образования

Зафарова Зилола Баходир кизи, студент магистратуры

Узбекский государственный университет мировых языков (г. Ташкент, Узбекистан)

В данной статье рассматривается современное состояние реформ в системе высшего образования, анализ нормативно-правовых документов о высшем образовании, работа, проводимая государством по расширению потребности молодежи в изучении иностранного языка.

Ключевые слова: образование, интеграция, реформы, граждане, наука, преемственность, научно-экспериментальный, научные исследования, образование, современный, нормативный правовой документ.

In recent years, President of the Republic of Uzbekistan Sh. Mirziyoyev has been paying serious attention to reforming the education system, radically improving the quality of training, in particular, the application of the experience of developed countries in the system, the teaching of foreign languages. Today, our country is firmly on the path of further deepening democratic reforms. As in all areas, the issues of reforming the education system have always been in the focus of the President's attention. In accordance with the requirements of the times, the head of our state Shavkat Mirziyoyev has set an urgent task to create an effective system for the selection and training of innovative, responsible, enterprising, well-educated, patriotic and honest personnel [2].

A number of reforms are being carried out in the Republic of Uzbekistan to build a democratic state and civil society. In the effective implementation of these reforms, special attention is paid to improving the education system, the widespread introduction of modern technologies in this area. The fact that the «Development Strategy» [1] for 2022–2026 also includes issues of radical improvement of education is a clear proof of our opinion. As in all areas, many decrees have been adopted aimed at radically improving the education system and science. Attention is paid to general aspects related to the introduction of new innovations in the field, teaching foreign languages, learning experiences, supporting creative approaches, strengthening the process of integration between types of education [3].

Introduction of innovative advanced and international educational standards in the educational process along with the teaching of foreign languages in many higher education systems, capacity building and incentives for teachers, equipping them with modern information and communication technologies, credit-module system of teaching and assessment of students' knowledge Particular attention is paid to improving the methods of expanding the knowledge of students, teachers and independent researchers of higher education institutions on the basis of world educational resources. Of course, a good teaching of foreign languages plays a special role in this. At present, our country has set the task of more sustainable development of each sector, a sharp increase in competition, in the implementation of which our citizens are required to have a deep modern knowledge and high skills in foreign languages. Consistent implementation in the life of the society requires the implementation of large-scale and in-depth reforms in the national education system as well to train specialists with modern knowledge and excellent skills. Today, not only English but also foreign languages are taught in higher education institutions by professors on the basis of video lessons, audio lessons, e-books, teaching materials published in foreign languages, which serve to increase the effectiveness of national education systems. As noted by President Sh. Mirziyoyev, serious changes related to «digitalization» in the field of education are expected in the near future. E-learning is a system of education based on information and electronic technologies. This type of education includes personal mastering of e-learning materials using information and communication technologies, remote consultation by teachers, assessment of their knowledge and so on. At the same time, teaching materials and assignments for distance

learning of professors and teachers of higher education institutions are posted on the website of the higher education institution and monitored. Provide our citizens with the opportunity to receive secondary special and higher education in all specialties and specialties at a distance, including the use of e-learning systems of foreign higher education institutions, including the creation of electronic textbooks, manuals, special interactive programs, videos, literature in foreign languages and the establishment of a special public institution to accelerate the certification of each of them and the full support of its activities is a modern requirement [4].

This will raise the education system to a qualitatively new level. Consequently, with high civic and professional potential, it allows to train modern specialists. If the new generation of textbooks and manuals are written in the Latin alphabet, Russian and English in three languages, foreign scholars and specialists will be able to get acquainted with these textbooks. Of course, as mentioned above, if digitization is placed on every Higher Education website and platform, it will be possible to get acquainted with the newly published literature, and the world's leading educational institutions will be able to get acquainted with it. In this way, we will be able to use the created electronic textbooks, manuals, special interactive programs, video materials in foreign languages in the process of distance learning.

In short, in order to save state budget funds by eliminating regional and time barriers to education, it is necessary to organize in-depth study of foreign languages in all higher education institutions with the wide involvement of qualified professors and teachers of prestigious higher education institutions in distance learning. is one of the current tasks.

References:

1. <https://lex.uz/docs/5841063>
2. <https://www.gazeta.uz/uz/2016/12/07/speech/>
3. <https://www.lex.uz/docs/5431845>
4. Ўзбекистон Республикаси қонун ҳужжатлари тўплами, 2017 й., 6-сон, 70-модда, 20-сон, 354-модда, 23-сон, 448-модда, 37-сон, 982-модда; Қонун ҳужжатлари маълумотлари миллий базаси, 31.07.2018 й.,

Психологические аспекты профессиональной подготовки студентов экономических направлений как основа моделирования деятельности психологической службы в профессиональных образовательных организациях

Захарова Наталья Валентиновна, начальник отдела по социальной и воспитательной работе

Уфимский филиал Финансового университета при Правительстве Российской Федерации

Работа психолога профессионального образовательного учреждения регламентируется в той же традиционной схемой, что и работа психолога в учреждениях среднего образования. Во главу угла ставится специфика профессиональной психологической помощи. Соответственно работа психолога включает его традиционные виды дея-

тельности: психодиагностику и различные виды коррекционно-развивающей работа (групповой и индивидуальной). Обеспечение выполнения этих видов деятельности является содержанием методических разработок психолога. Основными содержательными ориентирами выступают возрастные и индивидуально-психологические

особенности контингента обучающихся и психологические нормы.

Серьезной проблемой для практического психолога, специалиста с психологической подготовкой, является необходимость учета специфики той профессиональной деятельности, к которой готовятся студенты в данной образовательной организации. В этой связи актуальной задачей представляется разработка содержания и методов работы психолога в образовательной организации в контексте профессиональной подготовки студента. Бесспорно, что любая деятельность имеет психологическую компоненту. Психологические аспекты профессиональной деятельности, которые выступают предметом рассмотрения в психологии труда. Это, в частности, профессиональная мотивация, профессионально важные качества личности, психологические особенности различных видов профессиональной деятельности. По нашему мнению, в основу методических разработок психолога образовательной организации должно лечь профессиональное содержание деятельности студентов данных направлений подготовки. Но эти психологические аспекты по своему содержанию отражают специфику данной профессиональной деятельности и психологу могут быть неизвестны. Тем более что профессиональные мотивы и профессионально важные качества являются различными для различных профессий.

Здесь обнаруживается противоречие между общепсихологической подготовкой психолога, пришедшего на работу в профессиональное образовательное учреждение и специфическими, заданными данной профессией, содержательными компонентами психологических особенностей профессиональной деятельности к которой готовятся студенты.

Психолог профессиональной образовательной организации должен поставить себе задачи развития не просто личности, а личности профессионала соответствующего направления подготовки.

Однако, как уже говорилось, психолог не является специалистом в данной области ни в коей мере. Как же он может это сделать? Ответ прост: психологу придется дополнить свои профессиональные знания сведениями о психологических особенностях профессиональной деятельности по направлениям подготовки в вузе и о требованиях к личностным особенностям профессионалов в данной области. Без этого психолог рискует потратить свое время впустую, занимаясь диагностикой «вообще», развитием «вообще». Это приведет к параллельному и, соответственно, бессмысленному существованию психолога в профессиональной образовательной организации. Собственная профессиональная деятельность психолога в условиях работы вне значимых для образовательного учреждения мотивационно-целевых ориентиров неминуемо повлечет за собой профессиональное выгорание и снижение квалификации.

Психологические аспекты экономических направлений трудовой деятельности занимают значительное место в современных исследованиях по психологии труда. В качестве предметов здесь выступают как психологиче-

ские особенности собственно профессиональной деятельности, так и особенности психолого-педагогического сопровождения профессионального становления в процессе обучения и определение наиболее эффективных условий этого процесса.

Труду экономистов посвящен ряд исследований, изучавших: сущность профессиональной компетентности студентов экономико-управленческих профессий [3], формирование психических регуляторов труда у специалистов экономического профиля на этапе вузовского обучения [1] и др.

Анализ исследований профессионально важных качеств показывает, что они имеют системное строение. Профессионально важные качества функционируют на трех уровнях, на которых и должен быть проведен анализ условий их формирования. Это уровень профессиональных задач специалиста. Анализ этого уровня позволяет выявить набор (комплекс) операционально-целевых составляющих профессиональной деятельности. Определение операционального содержания профессиональной деятельности позволяет выйти на следующий уровень функционирования профессионально важных качеств — поведенческий уровень. Здесь анализу должны подвергнуться поведенческие характеристики специалиста, должны быть определены необходимые характеристики и условия их формирования. Поведенческие характеристики, в свою очередь, в своей устойчивой форме требуют сформированности определенных свойств личности. Уровень функционирования личностных качеств составляет третий уровень.

Как отмечают исследователи, по мере нарастания функциональной сложности деятельности экономиста все более значительный вклад в ее регуляцию вносят личностные и свойства субъекта труда. При этом принципиально меняется характер интегрированности системы профессионально важных качеств [5,6].

В современной психологии разработано большое количество инструментов для развития тех или иных психологических качеств личности и поведенческих навыков. Но, как уже было сказано, трудность составляет их применительная практика в условиях профессионального обучения. В идеальном варианте была бы такая организация обучения, при которой необходимые психологические техники были органично вплетены в методы обучения. Но для этого преподаватели (экономисты, финансисты, юристы) должны иметь квалификацию практических психологов, что конечно же невозможно.

Таким образом, психологу профессиональной образовательной организации нужно решить две задачи. Первая — определить какие именно личностные характеристики он будет специальным образом формировать. Вторая — какими способами он будет это делать.

Относительно первой задачи можно сказать следующее. По мнению исследователей, для специалистов экономических направлений профессионально значимыми являются такие качества как целеустремленность, эмоциональная

гибкость, настойчивость, инициативность, способность к работе в команде [1,3]. На поведенческом уровне эти качества проявляются как умение поставить четкую и ясную задачу и стремиться к ее достижению; способность реально оценивать обстоятельства, адаптироваться к ним, не меняя, при этом принципиальных позиций; способность проявлять упорство в достижении сознательно поставленной цели; умение действовать энергично, выдвигая идеи и разрабатывая пути их воплощения.

Для специалистов страхового дела на первое место в анализе личности следует поставить навыки общения [4]. Очевидно, что страховому агенту необходима общительность. Но не любая, а основанная на компетентной коммуникации. Общение — очень сложная материя, границы между общительностью и навязчивостью очень тонкие и неоднозначные. Эту границу проводит не сам страховщик, а его клиент, поэтому граница очень субъективна. Если страховщик ее не чувствует, то это может стать серьезным препятствием в работе.

Из иных личностных характеристик эффективного страховщика исследователи выделяют: способность оказывать безусловное позитивное внимание клиенту, умение подобрать индивидуальный подход к каждому, умение адаптироваться в сложных ситуациях, высокий уровень самоконтроля.

Наиболее общими для всех профессий можно выделить значимость коммуникативных аспектов поведения, способности к анализу ситуаций и целеполаганию, способно-

сти к самоорганизации. В более развернутом виде это: умение решать проблемы управления, коммуникабельность, умение мотивировать и контролировать свою деятельность, способность разрешать конфликты, умение отстаивать свою точку зрения и убеждать других, а также стрессоустойчивость — способность противостоять сильным отрицательным эмоциональным воздействиям, вызывающим высокую психическую напряженность.

Как известно, всякое действие имеет две части: ориентировочную и исполнительскую [2]. К первой части мы относим элементы целеполагания и планирования. Ко второй — собственно реализацию плана. Если посмотреть с этих позиций на нашу задачу формирования профессионально важных личностных качеств у студентов, то можно выделить «цели», в роли которых выступают профессионально важные личностные качества и «техники», в роли которых выступают техники практической психологии.

В нашем случае цели: организованность, стрессоустойчивость, коммуникабельность; техники: техники постановки цели и самоорганизации, техники эффективного общения, техники управления стрессом. Таким образом мы можем сформулировать содержание работы психолога с контингентом студентов. «Переведённые» на принятый язык компетентностного подхода «цели» и «техники» выявляют задачи работы психолога профессиональной образовательной организации — формирование психологических составляющих профессиональных компетенций (таблица 1).

Таблица 1. Содержательные компоненты работы психолога профессиональной образовательной организации при формировании профессионально важных качеств студентов экономических направлений подготовки

Цели — формируемые компетенции	Техники — операциональное содержание компетентности
Коммуникабельность, умение отстаивать свою точку зрения и убеждать других	Техники эффективного общения (я-сообщения, активное слушание, барьеры и стереотипы общения и т. п.)
Умение мотивировать и контролировать свою деятельность,	Техники тайм-менеджмента (техника постановки целей SMART, визуализации целей методом наложения сенсорных систем, «срочно-важно» матрица, TODO-list и т. п.)
Стрессоустойчивость	Техники управления стрессом: поиски ресурсных состояний, методы регуляции эмоциональных состояний и т. п.)
Умение решать проблемы управления (психологический аспект)	Психологические средства влияния, техники аргументации и контраргументации, просьбы, игнорирования, отказы и т. п.)
Способность разрешать конфликты	«Win-Win solutions» техника разрешения конфликтов, семишаговая модель эффективного разрешения конфликтов и т. п.)

Следует отметить, что представленное разделение имеет условный характер. В реальной деятельности специалиста экономического направления все профессионально важные качества проявляются на поведенческом уровне системно, как эффективное профессиональное поведение — компетентность. Также и психологические техники имеют системный характер и включают элементы друг друга. Так, например, техники разрешения конфликтов включают техники эффективного общения, а техники тайм-менеджмента являются значимым элементом управления стрессом. Основой для всех перечисленных профес-

сионально важных качеств является общение. Общение является не просто базовой потребностью человека, общение — это механизм развития человеческой психики, ее высших психических функций. Умение общаться обеспечивает эффективность в любых видах человеческой активности и взаимодействия. Поэтому общению следует, на наш взгляд, уделить особое внимание и разместить по времени в самое начало процесса специального развития профессионально важных качеств.

Современные стандарты уровня средней профессиональной подготовки полностью регламентируют набор дис-

циплин, включаемых в учебные планы. Поэтому на данном уровне обучения психологические техники могут осваиваться в рамках воспитательного процесса в условиях дополнительных занятий, например, тематических классных

часов. Проводить такие занятия лучше совместно с куратором группы для обеспечения поддержки и максимально широкого переноса усвоенных навыков в иные учебные и профессиональные ситуации.

Литература:

1. Андреевкова О. С. Формирование психических регуляторов труда у специалистов экономического профиля на этапе вузовского обучения. Автореф. дис. канд. психол. наук. Тверь, 2003.
2. Гальперин П. Я. Лекции по психологии: Учебное пособие для студентов вузов. М., 2002.
3. Гаранина Ж. Г. Сущность профессиональной компетентности студентов экономико-управленческих профессий. Автореф. дис. канд. психол. наук. 1999
4. Ли, С. Ч. Революция в области страхового образования: Интервью с координатором учебного отдела Школы страхового бизнеса Ли Самдык Черувич // Страховое дело. — 2003. — № 8. — С. 32–33
5. Леньков С. Л. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности экономиста в современных информационных средах/ дисс. д. психол. н Тверь, 2004
6. Петрук Г. В. формирование профессионально важных качеств экономистов-менеджеров// Международный журнал экспериментального образования http://www.rae.ru/meo/?section=content&op=show_article&article_id=4552

Процесс формирования иноязычного лексического навыка и критерии оценки уровня его сформированности: теоретический обзор

Зорина Надежда Николаевна, студент
Сургутский государственный педагогический университет

В настоящей статье представлен теоретический обзор одного из ключевых в методике преподавания иностранных языков понятий — «лексический навык». Ссылаясь на методические работы авторитетных исследователей, автор статьи характеризует лексический навык как один из компонентов языковой компетенции, представляет их классификацию, описывает критерии оценки сформированности лексического навыка в целом, качественные и количественные критерии сформированности пассивного лексического запаса, в частности.

Ключевые слова: лексический навык, языковая компетенция, рецептивные и репродуктивные лексические навыки; критерии оценки; успешно сформированный лексический навык

ФГОС основного общего образования устанавливает предметные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования. Учебный предмет «Иностранный язык» согласно ФГОС формирует коммуникативную культуру обучающихся, способствует его общему речевому развитию, расширению кругозора, формированию представлений о диалоге культур, осознанию себя как носителя культуры и духовных ценностей своего народа [8].

Предметные результаты изучения иностранного языка связаны с понятием «коммуникативная компетенция». В основной и старшей школе изучение иностранного языка направлено на развитие иноязычной коммуникативной компетенции. Предметные результаты освоения программы по иностранному языку представлены по всем структурным компонентам, составляющим коммуникативную компетенцию.

Е. Н. Соловьева выделяет несколько ее составляющих: 1) языковая компетенция; 2) речевая компетенция; 3) социокультурная компетенция; 4) компенсаторная компе-

тенция; 5) дискурсивная компетенция; 6) социальная компетенция [6].

Лексический навык является одним из компонентов языковой компетенции, который представляет собой автоматизированное репродуктивное или рецептивное действие и обеспечивает корректное лексическое оформление собственной речи и адекватное восприятие лексического оформления речи других людей [3]. Единицей обучения в процессе освоения лексического материала становится лексическая единица (ЛЕ), которая может быть не только словом, но и словосочетанием и даже готовым предложением (то есть не изменяющимся в речи). Лексический навык — это автоматизированное репродуктивное или рецептивное действие, которое обеспечивает корректное лексическое оформление собственной речи и адекватное восприятие лексического оформления речи других людей [2].

Различают рецептивные и репродуктивные лексические навыки. Рецептивный лексический навык — это автоматизированное восприятие и понимание ЛЕ в устной и письменной речи, а именно [4]:

- узнавание, дифференциация и идентификация устной и письменной форм ЛЕ;
- соотнесение ЛЕ с соответствующим объектом или явлением;
- обоснованная догадка о значении ЛЕ.

Репродуктивный лексический навык — это автоматизированное использование ЛЕ в устной и письменной речи, а именно [4]:

- изъятие ЛЕ из долговременной памяти;
- воспроизведение ЛЕ во внешней речи;
- мгновенное сопряжение ЛЕ с другими словами, образующими синтагму и фразу по правилам лексической сочетаемости;
- выбор подходящего стиля (официальный/неофициальный).

Речевые лексические навыки лежат в основе всех видов речевой деятельности, следовательно, следует формировать лексические навыки аудирования, говорения, или письма.

В основной школе изучение иностранного языка направлено на развитие иноязычной коммуникативной компетенции. Начинается этап систематической и последовательной работы с аутентичными учебными материалами, которые обеспечивают нормативное овладение общением [8]. Растет объем ЛЕ, в том числе с социокультурным компонентом, способствующим формированию социолингвистической компетентности. Тематика охватывает разнообразные области знаний, среди них и те, которые были объектом изучения на уроках по другим учебным предметам (межпредметные связи), или из собственного жизненного опыта. Растет доля самостоятельной работы учащихся, становятся более разнообразными виды учебной деятельности, активно используются речевые ситуации, приближающие учебное общение к реальным условиям.

Сферы общения, в пределах которых определяется тематика ситуативного общения, остаются такими же, как и на начальной ступени: личностная, публичная, образовательная. Расширяется тематика ситуативного общения:

1. Я, моя семья, мои друзья (родственные связи, распорядок дня, внешность, черты характера, обязанности в семье, семейные традиции, автобиография).
2. Одежда, еда, напитки (покупки, посещение магазинов, традиции питания, основной ассортимент товаров, цена, деньги, размеры одежды, названия блюд, приготовление пищи, сервировка стола, кухонные приборы, посуда).
3. Отдых и досуг (увлечения, свободное время, каникулы, виды спорта, Олимпийские игры, кино и театр, спортивные мероприятия, спортивные соревнования, клубы, секции).
4. Природа. Погода. Путешествия (общие сведения об англоязычных странах, России, видах транспорта, достопримечательностях столиц).
5. Родной город. Праздники и традиции.
6. Школьная жизнь (учебные предметы, рабочий день, урок английского языка, виды деятельности на уроке, любимый предмет, внеклассные мероприятия, правила поведения).

7. Здравоохранение (посещение врача, симптомы заболеваний, медицинские учреждения, медицинские работники, лекарственные средства).

8. Стиль жизни (здоровый образ жизни, развлечения, друзья по переписке, активный отдых).

9. Великобритания (географическое положение, географические понятия, виды ландшафтов, климат, население).

10. Молодежная культура (внешность, увлечения, молодежные организации, клубы, лагеря, течения молодежной культуры).

11. Наука и технический прогресс (известные ученые, изобретатели и изобретения).

12. Работа и профессия (профессии, выбор профессии, характеристики профессий, факторы влияния на выбор профессии).

Уровень владения иностранным языком на конец девятого класса должен соответствовать уровню А2 (элементарное владение, допороговый уровень).

Тем не менее, основной сложностью формирования лексического навыка является сама оценка сформированности лексического навыка у обучающихся.

И. Ю. Родионова различает качественные и количественные критерии сформированности пассивного лексического запаса [5; С. 180].

Качественный критерий включает в себя учет ошибочности перевода; в соответствии с данным критерием понимание слов может быть оценено как правильное и неправильное.

С целью получения более точного представления об уровне сформированности рецептивных лексических навыков испытуемых использовалась также оценка «приблизительно». Количественный критерий оценивает отношение правильно понятой лексики к общему количеству неизвестных слов.

Критерием сформированности и качества лексических навыков И. М. Берман, В. А. Бухбиндер и др. выделяют такой количественный показатель, как объем словаря по теме [1; С. 335].

По мнению Л. А. Цветковой, наиболее важным критерием сформированности лексического навыка является скорость выполнения отдельных операций. Более высокая скорость свидетельствует о более высокой степени сформированности навыка [9].

Таким образом, можно отметить, что успешно сформированный лексический навык отличают такие особенности, как автоматизированность; устойчивость; гибкость; отсутствие направленности сознания на форму исполнения; отсутствие напряжения и быстрой утомляемости. Уровень сформированности лексического навыка выпускника школы средней ступени должен соответствовать А2 [7]. Это означает, что обучающийся должен, не задумываясь, автоматически пользоваться соответствующим лексическим минимумом, отвечающим таким сферам общения, как личностная, публичная, образовательная. Обучение иноязычной речи и лексике, в частности, на среднем

этапе, связано с определенными психолого-педагогическими особенностями, поскольку подростковый возраст — период активного формирования мировоззрения человека — системы взглядов на окружающий мир, самого себя и других людей. Можно отметить, что главным условием качественного обучения подростков лексике является создание благоприятных психологических предпосылок. Коммуникативные ситуации должны отвечать реальным интересам и потребностям обучающихся 5–9 классов. Необходимо применять такие формы работы, которые стимулируют когнитивные процессы по овладению обучающимися иностранным лексическим материалом, а также являются движущей силой интерактивной деятельности по развитию и совершенствованию лексических языковых навыков. Разыгрывая ситуационные роли, обучающиеся, в той или иной степени, выполняют роль действующего коммуниканта в пределах конкретного фрагмента обще-

ния, тем самым приобретая умение соотносить языковые средства с задачами и условиями коммуникативной ситуации. Важную роль приобретает мотивация. В качестве внешних стимулов может выступать разнообразный и увлекательный материал, акцент на групповую деятельность обучающихся.

Важным фактором в процессе формирования лексического навыка является контроль его сформированности. Важно учитывать психолого-педагогические особенности обучающихся среднего звена, а именно низкую учебную мотивацию, недисциплинированность и нестабильное внимание. Для преодоления данных трудностей учителю необходимо подбирать актуальные материалы и интерактивные формы работы с обучающимися, позволяющие учитывать количественную и качественную оценку сформированности навыка, а также и скорость выполнения отдельных операций.

Литература:

1. Берман И. М. Основы методики преподавания иностранных языков: учеб. для студентов ин-тов и фак. иностр. яз. / под ред. В. А. Бухбиндера, В. Штраусса. Киев: Вицшак.: Изд-во при Киев. ун-т, 1986. С. 335.
2. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений/ Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 336 с.
3. Маслыко, Е. А., Бабинская, П. К. и др. Настольная книга преподавателя иностранного языка. — Минск: «Высшая школа». 1998. — 522 с.
4. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: (Отв. ред. М. К. Колкова) — СПб.: КАРО, 2006. — 224 с.
5. Родионова И. Ю. Методика формирования пассивного словаря студентов старших курсов испанского отделения при чтении художественных текстов на английском языке: дис. ... канд. пед. наук. С. — Петербург, 1998. С. 180
6. Соловова, Е. Н. Использование видео на уроках иностранного языка // ELT NEWS & VIEWS. — 2003 г. — № 1. С. 31–39.
7. Теория и практика образования в современном мире: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. СанктПетербург, январь 2014 г.). — СПб.: Заневская площадь, 2014. — С. 74–76. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/99/4793/> (дата обращения 10.02.2022).
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Федеральные государственные образовательные стандарты. М.: Институт стратегических исследований в образовании РАО: [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://mosmethod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/documenti/fgos-osnovnogo-obshego-obr.html> (дата обращения: 04.11.2021).
9. Цветкова Л. А. Формирование лексических навыков у младших школьников с помощью компьютерной программы: дис. ... канд. пед. наук. М., 2002. С. 188.

Специфика выстраивания межпредметных связей химии и биологии

Игамбердиева Амина Атабековна, студент

Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова (г. Архангельск)

В данной статье раскрывается необходимость и вопрос формирования межпредметных связей химии и биологии в средней школе.

Ключевые слова: межпредметные связи, рабочая программа, эффективность, сравнительный анализ, функции межпредметных связей.

Межпредметные связи есть педагогическая категория для обозначения синтезирующих, интегративных отношений между объектами, явлениями и процессами действительности, нашедших свое отражение в содержании, формах и методах учебно-воспитательного процесса и выполняющих образовательную, развивающую и воспитывающую функции в их ограниченном единстве. [2]. Межпредметные связи являются современным принципом обучения в средней школе. По определению Д. П. Ерыгина: «Межпредметные связи можно рассматривать как дидактическую систему, которая отражает в школьных курсах объективно существующие взаимосвязи, обеспечивает посредством согласованного взаимодействия ее учебных компонентов осуществление целенаправленного процесса обучения школьников» [1].

На сегодняшний день с внедрением Федерального государственного стандарта учебная программа и подход к современным школам достаточно сильно изменился. Возросла необходимость в короткий и ограниченный период времени охватить огромный учебный материал с хорошей эффективностью. А эффективность урока, как мы знаем, в основном зависит от хорошо выбранного и обоснованно использованного метода или методов обучения. Познавательный интерес обучающихся можно усилить при помощи включения учащихся в активную учебную деятельность, чтобы они получали радость познания и чувство удовлетворения собственным успехом. Одним из способов для до-

стижения этой цели являются межпредметные связи, которые включаются учителями в тематическое планирование. Наряду с этим, организация смежных уроков позволяет компенсировать сокращение учебных часов по предметам.

Межпредметные связи классифицируют по разным основаниям. Главным образом их делят на группы по временному и информационному признакам. Поэтому выделяют хронологические и содержательные межпредметные связи.

Межпредметные связи — это важнейший фактор оптимизации процесса обучения, повышения его результативности, устранения перегрузки учителей и учащихся.

Химия и биология — науки, тесно взаимосвязанные между собой и должны преподаваться сообща. На уроках химии должны включаться знания из курса биологии, а на уроках биологии — знания из курса химии. Таким образом, у обучающихся будет складываться общая картина мира, понимание многих фактов и процессов, протекающих в организме человека, а также в природе.

Существует достаточно большое количество методов и средств реализации межпредметных связей. С развитием информационных технологий реализовывать их стало эффективнее.

Для организации межпредметных уроков по химии и биологии, необходимо для начала найти точки соприкосновения двух этих дисциплин. В таблице ниже приведен сравнительный анализ рабочих программ химии и биологии с 8 по 11 классы.

Таблица. Сравнительный анализ рабочих программ по химии и биологии

№	Темы по химии	Изучаемые понятия	Темы по биологии	Изучаемые понятия
8 класс				
1	Воздух и его состав [3].	Состав воздуха: азот, кислород, благородные газы, углекислый газ.	Лёгкие. Газообмен в лёгких и других тканях [7].	Кислород, углекислый газ, и обмен других газов в организме человека
2	Применение кислорода [3].	Применение и значение кислорода в различных отраслях промышленности, и в жизни человека	Лёгкие. Газообмен в лёгких и других тканях [7].	Кислород, углекислый газ, и обмен других газов в организме человека
3	Кислоты [3].	Состав и классификация кислот, понятие кислота, физические и химические свойства, формулы, применение кислот	Питание и пищеварение [7].	Пищеварение в ротовой полости: слюна, ферменты; Пищеварение в желудке: белки и жиры, кислоты, пепсин; Пищеварение в тонком кишечнике: расщепление веществ до простых до простых соединений; толстый кишечник: вода, клетчатка, брожение.

№	Темы по химии	Изучаемые понятия	Темы по биологии	Изучаемые понятия
4	Соли [3].	Состав и классификация солей, кислые, средние, двойные, основные, смешанные, комплексные соли, способы получения, физические и химические свойства, применение.	Значение опорно-двигательного аппарата, его состав. Строение костей [7].	Функции опорно-двигательного аппарата, химический состав костной ткани, строение костей, внешнее строение кости, рост костей в длину, общие принципы строения костей, виды костей, строение сустава, строение скелета
5	Вода. Основания [3].	Вода в природе и способы очистки, физические и химические свойства, анализ, применение воды и растворов	Клеточное строение организма [7].	Внешняя и внутренняя среда организма. Строение и функции органоидов клетки. Жизненные процессы клетки.
9 класс				
6	Химическая организация живой и неживой природы [4].	химический состав Земли: макроэлементы и микроэлементы, органические вещества, неорганические вещества	Химические вещества в клетке [8].	Органические вещества: липиды, жиры, углеводы; Неорганические вещества: вода, минеральные соли, углекислый газ, различные кислоты и основания.
7	Классификация химических реакций по различным основаниям [4].	Реакции соединения, обмена, разложения, окислительно-восстановительные, эндотермические, экзотермические, обратимые, необратимые, гомогенные, гетерогенные, каталитические, ферментативные	Биосинтез углеводов — фотосинтез [8].	Автотрофы, фотосинтез, окислительно-восстановительный процесс, солнечная энергия, световая фаза, темновая фаза, АТФ, условия протекания, значение фотосинтеза
8	Обобщающий урок по теме «Металлы» [4].	Общая характеристика металлов, строение, химическая активность, физические и химические свойства, применение, значение	Экологические проблемы в биосфере. Охрана природы [8].	Антропогенные воздействия на природу.
9	Обобщающий урок по теме «Неметаллы» [4].	Общая характеристика неметаллов, физические и химические свойства, применение, значение	Экологические проблемы в биосфере. Охрана природы [8].	Антропогенные воздействия на природу.
10 класс				
10	Строение и функции белков [5].	Состав белков, аминокислоты, пептидная связь, первичная, вторичная, третичная, четвертичная структура белка, свойства белка, функции белков	Аминокислоты. Белки [9].	Белки, аминокислоты, классификация аминокислот, пептиды, классификация белков, денатурация
11	Карбоновые кислоты [5].	Строение карбоксильной группы, состав карбоновых кислот, номенклатура, изомерия насыщенных карбоновых кислот	Этапы энергетического обмена [9].	Диссимиляция, катаболизм, анаболизм, углеводы, пировиноградная кислота, гликолиз, молочная кислота
12	Углеводы [5].	Моносахариды: рибоза, глюкоза, фруктоза Дисахариды: лактоза, сахароза, мальтоза. Полисахариды: крахмал, гликоген, целлюлоза, клетчатка.	Углеводы и их роль в жизнедеятельности клетки [9].	Моносахариды, дисахариды, полисахариды, функции углеводов

Сравнительный анализ учебных программ по химии и по биологии показал, что предмет «Биология» опережает предмет «Химия»; например, в предмете «Биология» в 8 классе уже говорится об органических соединениях, о сложных биохимических процессах, а при изучении химии в 8 классе учащиеся только начинают знакомиться с Периодической таблицей Д. И. Менделеева, с классами неорганическими соединений, то есть только входят в курс химии, а именно знакомятся с неорганической химией. Поэтому, нам удалось выявить всего 5 тем, которые можно было бы логично связать и в дальнейшем применить для разработки межпредметных уроков.

дической таблицей Д. И. Менделеева, с классами неорганическими соединений, то есть только входят в курс химии, а именно знакомятся с неорганической химией. Поэтому, нам удалось выявить всего 5 тем, которые можно было бы логично связать и в дальнейшем применить для разработки межпредметных уроков.

В девятом классе на уроках химии обучающиеся знакомятся с металлами и неметаллами, их важнейшими соединениями. А по биологии в 9 классе обучающиеся изучают цитологию, строение и состав клетки, а также про теорию эволюции и экологические проблемы, и охрана природы. Тем самым при сравнительном анализе рабочих программ за девятый класс, было выявлено 4 темы, по которым можно организовать межпредметные уроки.

В десятом классе обучающиеся изучают органическую химию. А на уроках биологии: возникновение жизни на Земле; краткую историю развития биологии; методы исследования в биологии; роль биологических теорий, идей; гипотез в формировании современной естественнонаучной картины

мира; сущность жизни и свойства живого; уровни организации живой материи; биологические системы; методы познания живой природы. Здесь можно выделить 3 темы, по которым можно составить и организовать межпредметные уроки.

Как можно заметить, в сравнительную таблицу не был включен одиннадцатый класс. Это связано с тем, что на уроках химии обучающиеся повторяют ранее изученный материал, а на уроках биологии изучают новый материал: возникновение жизни на Земле, цепи питания и др.

Таким образом, анализ рабочих программ свидетельствует о больших возможностях для реализации межпредметных связей при изучении в средней школе таких предметов как химия и биология.

Литература:

1. Актуальные методы реализации межпредметных связей химии и биологии [Электронный ресурс] режим доступа http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/31034/1/Kolchanova_Aktualnye.pdf (дата обращения 1.11.2021).
2. Межпредметные связи на уроках химии [Электронный ресурс] режим доступа <https://открытыйурок.рф/статьи/589235/> (дата обращения 10.10.2021).
3. Рабочая программа по химии 8 класс [Электронный ресурс] — Режим доступа: https://prosv.ru/_data/assistance/140/a64db04d-dea4-11e0-acba-001018890642.pdf (дата обращения 20.02.2022).
4. Рабочая программа по химии 9 класс [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/khimiya/library/2020/01/05/rabochaya-programma-po-himii-dlya-uchashchih-sya-9-klassa-avtor-o-s> (дата обращения 21.02.2022).
5. Рабочая программа по химии 10 класс [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/khimiya/library/2020/01/09/rabochaya-programma-po-himii-10-klass-bazovyy-uroven> (дата обращения 24.02.2022).
6. Рабочая программа по химии 11 класс [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/khimiya/library/2018/02/03/rabochaya-programma-himiya-11-klass-bazovyy-uroven-34-chasa-umk> (дата обращения 25.02.2022).
7. Рабочая программа по биологии 8 класс [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/rabochaya-programma-po-biologii-8-klass-fgos-umk-p.html> (дата обращения 26.02.2022).
8. Рабочая программа по биологии 9 класс [Электронный ресурс] — Режим доступа: https://prosv.ru/_data/assistance/15/816e7017-9933-11de-b619-0019b9f502d2.pdf (режим доступа 27.02.2022).
9. Рабочая программа по биологии 10 класс [Электронный ресурс] — Режим доступа: https://урок.рф/library/rabochaya_programma_po_biologii_10_klass_umk_pasech_113219.html (дата обращения 22.02.2022).
10. Рабочая программа по биологии 11 класс [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://catalog.prosv.ru/attachment/600dee31112b7050cb03ca3835a26a1f1f82fdb9.pdf> (дата обращения 27.02.2022).

Как научить решать реальные жизненные задачи по математике через ведение математического дневника саморефлексии

Ким Ранолия Батырхановна, учитель математики;

Жуматаева Махаббат Темирхановна, учитель математики;

Нарбекова Гульдана Маратовна, учитель математики;

Уразтаев Данияр Бахтыбаевич, учитель математики

Назарбаев Интеллектуальная школа химико-биологического направления г. Шымкент (Казахстан)

В данном исследовании рассматривается новый стиль преподавания, при котором мы явно применяем математику к реальному миру учеников. Мы изучили некоторые исследования, в которых жизненные проблемы использовались в качестве основной части учебной программы. Это исследование дает новое представление о том, как учащиеся думают о применении математики. Мы рассмотрели, как практические задачи, основанные на жизни учеников, повлияют на их обучение в сравнении с предыдущими исследованиями, в которых учащиеся не вносили никакого вклада в решение поставленных задач.

Математические дневники на протяжении многих лет были очень эффективны для демонстрации прогресса и обучения учащихся. Однако, мы не нашли ни одного исследования, которое показало бы, что ученики используют математические дневники ежедневно на уроках для применения в жизненной ситуации. В этом исследовании рассматривается, как ежедневное ведение математического дневника с их жизнью может улучшить усвоение и понимание математики.

Цель данного исследования — выяснить, улучшится ли успеваемость учащихся, если им предоставить право на самообразование. В меняющемся мире мы, учителя, не можем быть удовлетворены своей практикой. Мы должны идти в ногу с этим меняющимся миром, чтобы приносить пользу нашим ученикам.

Ключевые слова: *дневник наблюдения, математический дневник, задачи из реальной жизни, самообразование, само-рефлексия.*

Введение
Один из способов продемонстрировать применение математики в мире, это позволить учащимся применять вычислительные аспекты к реальным жизненным сценариям. Однако то, что является реальной жизнью для учителя, не обязательно является реальной жизнью для ученика. Поощрение участия учеников в математике — это еще один способ, с помощью которого учителя могут позволить ученикам сделать свое обучение осмысленным, чтобы повысить успеваемость. Кроме того, еще одним способом является ведение математических дневников. Математические дневники не только позволяют учащимся получить более осмысленное понимание концепций, но и позволяют учителю лучше понять, что может быть значимым для учеников. Мы прочитали некоторые соответствующие исследования в области образования, чтобы узнать, что уже было сделано в плане применения математики к учащимся и их обучению с помощью решения реальных задач и использования математических дневников в классе.

В 2004 году Фукс, Фукс, Финелли, Коури и Хэмлетт провели исследование, целью которого было выяснить, влияют ли типы реальных задач, используемых в классе, на передачу знаний учащимся. Это исследование проводилось с учащимися третьего класса, которым было предложено решить четыре различных типа реальных задач. Они пришли к выводу, что решение математических задач — это задача на передачу знаний, требующая от детей разработки схем распознавания новых задач как принадлежащих к знакомым типам задач, для которых они знают решения [3]. Это показывает, что ученикам необходимо некоторое знакомство с проблемой, что может означать, что если учителя смогут сделать используемые проблемы более применимыми к жизни учеников, то они будут лучше с ними знакомы.

Ведеге рассматривала обучение как социальный процесс. В 1999 году она провела исследование повседневной жизни нескольких людей с помощью наблюдений и интервью. Ведеге наблюдала за испытуемыми в школе, на работе, в семье и во время отдыха. Ее целью было проследить за использованием математики в реальной жизни. Ведеге заметила, что арифметика и математика были представлены ее испытуемым как два разных вида практики [9]. Один предметник достиг компетентности в арифметике благодаря полученному ею обучению, которое оказалось

уместным в других формах социальной практики. Однако на уроках математики эта испытуемая узнала, что она ей не интересна и не имеет никакого значения для ее жизни (1999). Исследование Ведеге показывает ценность создания социальной и полезной значимости предметов, которые мы преподаем, чтобы обеспечить актуальность в наших классах.

Существует несколько различных типов проблем реальной жизни. В 2004 году Фукс, Фукс, Финелли, Кори и Хэмлетт провели исследование учащихся третьего класса из семи городских школ, в которые входили 24 классные комнаты. Они хотели выяснить, во-первых, влияет ли решение проблем на успеваемость учащихся, а во-вторых, влияют ли типы представленных проблем на успеваемость учащихся [3].

В конечном итоге, данное исследование было проведено для того, чтобы найти новый метод обучения учащихся математике таким образом, чтобы ученик мог решать новые проблемы в реальном мире, а не решать практические задачи из учебника. Для проведения этого исследования мы собрали данные, чтобы изучить вопросы исследования:

- Что произойдет с уровнем понимания ученика, если разделы уроков будут подводить итог с помощью «реальной жизненной» проблемы?
- Что произойдет с пониманием математики учениками, если попросить их вести математический дневник в конце изучения темы?
- Что произойдет с нашей методикой преподавания, если мы будем больше ориентироваться в своих уроках на примеры из реальной жизни и включать в свои уроки больше мыслей наших учеников?

Должен быть баланс между способами преподавания, баланс, который каждый учитель должен развивать индивидуально. Это должно включать в себя сочетание методов преподавания, а не догматическая преданность одному единственному способу [5]. Чем больше инструментов в распоряжении учителя, тем более содержательным он может сделать каждый урок.

Методология

Мы проводили это исследование в течение семи недель с двумя восьмыми классами. В исследовании приняли участие 49 учеников. Данные были собраны во время изучения шестого раздела учебной программы. В разделе было девять целей обучения (ЦО), которые мы разделили на три группы, по три цели в каждой. Для каждой группы

ЦО учащиеся проходили предварительный тест до начала обучения и пост-тест после обучения. Мы оценили каждый тест и сравнили результаты учащихся до и после тестирования. Каждый урок включал новые способы применения математики в реальной жизни. Эти сравнения и сценарии «реальной жизни» были даны таким образом, чтобы они были применимы к нашей жизни. По завершении каждого нового раздела учащимся предлагалось сделать запись в дневнике. В своих дневниках учащиеся отвечали на вопрос: «Как бы вы объяснили сегодняшний урок своими словами?». Во-вторых, «Как вы можете применить навыки сегодняшнего урока в вашей жизни?». Мы просмотрели дневники, чтобы проверить, смогли ли ученики точно описать урок своими словами, а также увидеть, как каждый ученик применит полученные знания в своей жизни. Так же и мы преподаватели вели свои записи наблюдений. Наши дневники состояли из комментариев и записей отражающие изменения в классе и в преподавании урока. Мы анализировали, как мы могли бы изменить свой урок и что удалось лучше всего. Мы также вели свои наблюдения о том, «поняли ли ученики». Затем мы сравнили свой дневник с дневниками учеников.

В ходе этого процесса были проведены интервью с учащимися. Это были интервью, проводимые в группах. Вопросы состояли в основном из вопросов о том, что они думают об изменениях, произошедших в классе, и как наше преподавание повлияло на их обучение. Мы проанализировали ответы на вопросы интервью и провели сравнение между каждым из дневников и нашими собственными дневниками.

Результаты

Данные, полученные в ходе предварительного и последующего тестирования, контрольной работы в конце раздела, а также данные, полученные с дневника наблюдений учителя, можно ответить на вопрос: «Что произойдет с уровнем понимания ученика, если разделы уроков будут подытоживаются «реальной жизненной» проблемой?» Данные пре-тестов/пост-тестов показали, что почти 80% учащихся продемонстрировали улучшение знаний, они повысились чуть более, чем на семь баллов из 16. Данные тестов показали, учащиеся набрали больше баллов по вопросам, которые разработаны с учетом реальной жизни, что свидетельствует о лучшем понимании знаний. Кроме того, 11.03.22 мы отметили в своем дневнике: «Ученики, похоже, задавали более интеллектуальные вопросы. Они, кажется, направляют свои вопросы на «почему», а не «как». Это показывает, что преподавание таким образом могло помочь учащимся лучше понять, как делать определенные вычисления, и позволило им сосредоточиться на том, почему им нужно вычислять определенным образом.

Эти данные показывают, что уровень понимания ученика растет, однако увеличение знаний от пре-теста/пост-тесту могло быть естественным увеличением знаний, которые также могли бы быть получены при любой форме

обучения. Кроме того, не было проведено тестов на надежность вопросов, которые мы использовали для контрольной, поэтому тот факт, что у учеников были более высокие показатели знаний по вопросам, связанным с их жизнью, может быть обусловлен тем, что это были более легкие вопросы.

Что произойдет с нашим преподаванием, если мы будем больше ориентироваться в своих уроках на реальные примеры из жизни? Как мы отметили в своем дневнике, мы обнаружили, что при таком новом подходе к проведению уроков нам требуется больше времени. В своих заметках к уроку было написано: «Я хотела бы иметь больше связей с реальной жизнью, но у меня не хватило времени» (Дневник учителя, 10.03.2022). Кроме того, благодаря тому, что ученики вносили свой вклад, нам было, о чем поговорить во время урока. При обсуждении урока было записано: «Ученики показали хорошее понимание квадратной функции». Затем было добавлено: «Похоже на то, что ученики пытаются добиться более глубокого понимания» (24.02.2022). Наконец, было обнаружено, что преподавая, мы можем дать ученикам частичку себя. Очевидно, что представленные в классе сценарии реального применения — это то, что учащиеся возьмут с собой и, надеемся, когда они столкнутся с подобными ситуациями, они будут знать, что делать.

Заключение

В результате этого исследования мы будем стремиться проводить больше исследований в классе по использованию реальных жизненных проблем и в других классах и параллелях. Данные, собранные нами для этого исследования, привели нас к тому что данный метод преподавания является эффективным. Мы намерены поделиться со своими коллегами в нашем городе и регионе тем, чему научились, и воодушевить их использовать примеры из реального мира на своих уроках. Так же планируем продолжить работу с ведением дневников, чтобы добиться понимания и усвоения концепций.

Мы намерены работать с учителями общественнознания и естественных наук, чтобы они использовали в своих классах стратегии решения реальных проблем. Мы считаем, что ученики должны быть ознакомлены с как можно большим количеством математических проблем, с которыми они могут столкнуться в реальном мире.

Просмотрев множество дневников, мы заметили, что не существует чудесного решения проблемы связи учащихся с математикой. Исследователи сосредоточились на каждом из аспектов, на которых мы сосредоточились в своем исследовании; однако ни в одном исследовании не было всех компонентов, собранных воедино. Наше исследование объединяет компоненты решения реальных задач, общение с учащимися и изменения в практике преподавания, а не концентрирование на них как на отдельных частях. Кроме того, не так много исследований в этой области было проведено на уровне восьмого класса, на котором мы сосредоточились.

Литература:

1. Borasi, R., Siegel, M., Fonzi, J., & Smith, C. (1998). Using transactional reading strategies to support sense-making and discussion in mathematics classrooms: An exploratory study. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29 (3), 275–305.
2. Carlson, M., & Bloom, I. (2005). The cyclic nature of problem solving: An emergent multidimensional problem-solving framework. *Educational Studies in Mathematics*, 58 (1), 45–75.
3. Fuchs, L., Fuchs, D., Finelli, R., Courey, S., & Hamlett, C. (2004). Expanding schema-based transfer instruction to help third graders solve real-life mathematical problems. *American Educational Research Journal*, 41 (2), 419–445.
4. Fuchs, L., Fuchs, D., Finelli, R., Courey, S., Hamlett, C., Sones, E., & Hope, S. (2006). Teaching third graders about real-life mathematical problem solving: A randomized controlled study. *The Elementary School Journal*, 106 (4), 293–311.
5. Harel, G. (1998). Two dual assertions: The first on learning and the second on teaching (or vice versa). *The American Mathematical Monthly*, 105 (6), 497–507.
6. Lubienski, S. (2000). Problem solving as a means toward mathematics for all: An exploratory look through a glass lens. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31 (4), 454–482.
7. Nicol, C. (2002). Where's the math? prospective teachers visit the workplace. *Educational Studies in Mathematics*, 50 (3), 289–309.
8. Pugalee, D. (2004). A comparison of verbal and written descriptions of students' problem solving processes. *Educational Studies in Mathematics*, 55 (1/3), 27–47.
9. Wedege, T. (1999). To know or not to know: Mathematics, that is a question of context. *Educational Studies in Mathematics*, 39 (1/3), 205–227

Характеристика педагогического процесса.

Воспитание дисциплинированности среди курсантов ввузов

Кожевин Данил Михайлович, студент

Военный университет Министерства обороны РФ (г. Москва)

В системе реформирования армии, наряду с ее оснащением новыми технологиями, вооружением и военной техникой, оптимизацией процесса подготовки военных специалистов, поднимаются вопросы переосмысления процесса воспитания личности военнослужащего. В ряду важнейших проблем — проблема воспитания дисциплины и дисциплинированности курсанта военного вуза. Как показали исследования, в армии превалирует авторитарный стиль общения, граничащий порою с унижением личности военнослужащего.

В основе воспитания данного нравственного качества преобладает нормативный подход. Воспитательные меры воздействия диктуются ситуацией и чаще всего связаны с негативными проявлениями в поведении отдельных курсантов. В военных вузах сами командиры не осознают нравственный характер дисциплинированности. Вопрос пересмотра ценностных оснований военного обучения и воспитания предполагает придание военно-педагогическому процессу гуманистического характера, то есть переосмысление его с позиции личностно-ориентированной педагогической концепции, основанной на субъект-субъектных отношениях. Обеспечение нравственной ориентации на человека как высшую ценность повысит уровень дисциплинированности курсанта.

Под дисциплиной понимается совокупность норм и правил поведения, установленных в обществе в целях совместной социальной жизнедеятельности людей.

Дисциплинированность — это интегративное качество личности, определяющее нравственное отношение человека к людям и проявляющееся в выполнении общепринятых норм поведения. Дисциплинированность как проявление нравственного отношения к человеку есть ядро формирующейся дисциплины. Мы тесно связываем понятия «дисциплина» и «дисциплинированность». С точки зрения внешней, социально-объективной, такое отношение выступает как «дисциплина», с точки зрения субъективной, внутренней, индивидуальной, это явление предстает как «дисциплинированность». И дисциплина, и дисциплинированность выступают, прежде всего, как нравственные образования, ибо объектом является человек.

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что общетеоретические основы процесса воспитания дисциплинированности изложены в трудах Б. Г. Ананьева, В. В. Краевского, Р. А. Рогожниковой и других. Теоретические и практические аспекты воспитания данного нравственного качества личности в условиях воинской деятельности изложены А. В. Барбанщи-

ковым, О. В. Дёминым, Н. Ф. Котовым, С. М. Соловьевым, И. М. Мальцевым, А. А. Федотовым и другими. Психологический аспект проблемы дисциплинированности личности рассматривали Л. Я. Дорфман, Э. П. Утлик, Н. Ф. Феденко и другие. Вместе с тем, несмотря на значительный интерес учёных и полученные результаты, проблема воспитания у курсантов военных вузов дисциплинированности как нравственного качества личности по-прежнему не решена в должной степени. Недостаточно разработаны компоненты педагогической теории воспитания дисциплинированности. Данная проблема решается, в основном, с нормативных позиций — отсутствует гуманистический аспект. При определении уровня дисциплинированности личности не учитывается личностная структура. Таким образом, гуманистические тенденции в воспитании данного нравственного качества не находят в достаточной мере свое отражение.

В современных условиях особенно остро стоит вопрос о защите территориальной целостности и независимости нашего государства. Решение этой проблемы напрямую связано с правильным выбором профессиональных кадров, которые смогут оперативно решать сложнейшие современные боевые задачи.

Как говорил Иосиф Виссарионович Сталин: «Кадры решают все!» [5]. В связи с этим необходим высокий уровень подготовки специалистов, который невозможен без грамотного формирования воинской дисциплины.

В настоящее время, основу российского военного образования составляет выработка и совершенствование профессиональных и нравственных принципов у курсантов. Непрерывно повышается уровень и эффективность воспитания военнослужащих.

Одним из основополагающих качеств будущего офицера является дисциплинированность, потому как именно она сможет обеспечить своевременное и результативное выполнение поставленных задач. Дисциплина является показателем ответственности военнослужащего за свои действия и понимания необходимости беспрекословного подчинения приказам командира, а личных интересов — интересам подразделения. В процессе освоения воинской дисциплины курсанты вырабатывают в себе глубокую внутреннюю потребность, устойчивую привычку выполнять все нормы и уставные положения.

Такое нужное и важное качество, как дисциплинированность, не дается военнослужащему вместе с погонами и не рождается вместе с человеком. Ее формирование происходит только при обязательном самовоспитании и, безусловно, целенаправленном педагогическом воздействии.

Педагогический процесс при выработке дисциплинированности у курсантов должен характеризоваться целенаправленностью, двусторонностью и целостностью.

Целенаправленность педагогического процесса означает подчинение его содержания, методов, задач и форм взаимодействия конкретной цели, а именно — выработка и совершенствование профессиональных и нравственных

принципов у военнослужащих. В частности — формирование дисциплинированности.

Под двусторонностью педагогического процесса понимается наличие в нем двух активных взаимосвязанных сторон. С одной стороны — преподаватель, который создает все возможные условия для выработки дисциплинированности; с другой — курсант, деятельность которого направлена на принятие тех норм, знаний и ценностей, которые предлагает преподаватель.

Целостность педагогического процесса означает комплексный подход к формированию вышеупомянутого качества, который предполагает учет всех аспектов воздействия на курсанта.

Если обратиться к истории, то постоянное упорядочивание жизнедеятельности человека, разработка норм, правил и законов для регулирования поведения членов социума в различных ситуациях, было необходимо на протяжении всего развития человеческого общества. Особенно явно это прослеживается в воинской деятельности, которая в процессе эволюции человечества вырабатывала у людей такие качества, как, строгое исполнение приказов, исполнительность и являлась важнейшей регулирующей функцией в обществе. К примеру, древнегреческий философ Платон считал дисциплинированность основой общества, его фундаментом: «Поистине, афиняне, дело обстоит так, где кто занял место в строю, находя его самым лучшим для себя, или где кого поставил начальник, тот там, по моему мнению, и должен оставаться, несмотря на опасность, пренебрегая и смертью и всем, кроме позора» [6].

Особое внимание воинской дисциплине уделялось и в Древней Руси. Примером могут служить «Поучения» Владимира Мономаха — один из первых письменных документов, который содержит в себе взгляды полководца на воинскую дисциплину. В нем князь призывал дружинников к неукоснительному исполнению приказов, а воевод обязывал быть примером в сражениях для своих подчиненных.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что дисциплинированность образуется путем самовоспитания и целенаправленной педагогической работы. Формирование дисциплинированности, как значимого и профессионального качества курсантов военного учебного заведения предполагает своеобразный педагогический процесс, который способствует овладению военнослужащими знаниями правил и норм воинской дисциплины, формированию подчинения, исполнительности и ответственному отношению к воинскому долгу.

Таким образом, дисциплинированность курсантов, которые в результате станут полноценной боевой единицей, является основополагающим фактором, определяющим боеготовность и потенциал российской армии. И постоянная работа по выработке военной дисциплины является первостепенной необходимостью как для каждого курсанта, военнослужащего, так и для Вооруженных Сил в целом.

Литература:

1. Ананьев, Б. Г. О человеке как объекте и субъекте воспитания. Избранные психологические труды. Т. 1 / Б. Г. Ананьев. — М.: Педагогика, 1980. — 232 с.
2. Краевский, В. В. Ценностные ориентации как основа стратегии образования / В. В. Краевский // Труды научного семинара «Философия — образование — общество». — М., 2005. — Т. 2. — С. 9–21.
3. Рогожникова, Р. А. Подготовка студентов педвузов к воспитанию сознательной дисциплины школьников: автореф. дис... канд. пед. наук / Рогожникова Раиса Анатольевна. — Москва, 1992. — 16 с.
4. Рогожникова, Р. А. Теория и практика воспитания дисциплинированности школьников на основе ценностного отношения к человеку: дис. ... д-ра пед. наук / Рогожникова Раиса Анатольевна. — Пермь, 1998. — 327 с.
5. Выступление Генерального секретаря ВКП (б) Иосифа Виссарионовича Сталина в Кремлевском дворце 4 мая 1935 года.
6. Пир. Апология Сократа / Платон; пер. С. К. Апт, М. С. Соловьев. — М.: Издательство Юрайт, 2018. — С. 89 — (Серия: Антология мысли).

Нестандартные задачи как средство организации исследовательской деятельности учащихся основной школы

Кондратенко Екатерина Александровна, студент

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Данная научная статья направлена на рассмотрение проблемы формирования у обучающихся исследовательских умений при решении нестандартных задач по математике в основной школе. Целью работы является раскрытие дидактических условий организации творческой личности в процессе использования нестандартных задач на уроках алгебры. В работе приводится анализ текстовых задач многих современных методистов и психологов. Полученные результаты будут интересны педагогическим работникам школ, с целью рационального планирования уроков математики в основной школе.

Ключевые слова: исследовательские умения, нестандартные задачи, творческая активность, мотивационный компонент.

Научная статья посвящена проблемам поиска средств развития мыслительных способностей, связанных с творческой деятельностью учащихся, как в коллективной, так и в индивидуальной форме обучения. Большинство специалистов, деятельность которых направлена на модернизацию задачного материала школьной математики, представленной в современных учебных пособиях, как правило, представляют алгоритмический способ решения задач, таким образом, трудности, которые могли бы возникнуть при решении таких заданий, сводятся только к техническому характеру, для устранения которых нужно тренироваться в решении однотипных задач.

В настоящее время существует огромное количество подходов к определению «нестандартные задачи», из которых можно вынести следующий итог: чтобы соблюсти те условия, которые необходимы нам для организации систематической работы по формированию и развитию у учащихся творческого нестандартного мышления, нам необходимо проводить урок, насыщенный элементами творческих заданий, хотя бы в виде дополнительных карточек.

При решении нестандартных задач у обучающихся формируются такие умения, как наблюдение, анализирование, сравнение тех или иных объектов, обобщение фактов, а также способность делать выводы; их рассуждение ста-

новится более сформированным, доказательным, логичным, а речь аргументированной, четкой, сформированной. Решение данных задач расширяет кругозор ученика в математике, формирует у него нестандартность мышления, а также умение применять знания в творческих или нестандартных ситуациях, помогает развить упорство в достижении поставленных им целей и привить интерес к познанию в математике.

На основе методических исследований, а также на практике можно увидеть, что, столкнувшись с нестандартной задачей, обучающийся начинает теряться, впоследствии и вовсе отказывается от решения данных задач. Такое поведение связано с тем, что ученики недостаточно используют свои умения, стратегии действий при решении различных задач, а именно не могут самостоятельно составить некоторый план действий и соотнести его с полученными результатами.

Методологи считают, что любая задача в различных условиях может быть как нестандартной, так и типовой. Так, например, обычная задача экспериментального курса А. И. Маркушевича, А. М. Пышкало, «на аэродроме было 5 самолетов и 7 вертолетов, 6 машин поднялись в воздух. Можно ли утверждать, что в воздухе находится хотя бы один самолёт; хотя бы один вертолет?» Данная задача яв-

ляется нестандартной для действующего курса по математике первых — четвертых классов. Но в 6 классе такие задачи являются типовыми, то есть, нестандартная задача становится типовой, как только программа требует обязательного усвоения алгоритма для решения подобных задач всеми учащимися.

Изучая наблюдение методологов, мы видим, что около 40% учителей и преподавателей школьного уровня не придают значения нестандартным задачам и не используют их на практике, либо неверно толкуют понятие «нестандартная задача». Анализ работы педагогов некоторых школ и разработкой учителей, а также интернет-источник показали, что около 11% преподавателей близки к пониманию значения нестандартных задач.

Под нестандартными задачами обычно подразумевают задачу, для решения которой нет (и не существует) образца. Систематическое решение задач данного типа способствует развитию умственной деятельности учащихся, а также формированию математических представлений. Но как же реализовать интерес у обучающихся к решению нестандартных задач? Убеждение или уговоры не всегда могут активизировать мысли ученика. Для того, чтобы привлечь школьников к решению таких задач, а следовательно, к умственному труду, необходимо заинтересовать ребенка. Для того, чтобы привлечь внимание учеников или вызвать их удивление, учителя используют различного вида педагогические технологии, а также поощрение для того, чтобы удержать интерес к математике.

Однако многие учителя отказываются от использования нестандартных задач на уроках, объясняя это тем, что первоочередным остается подготовка к ЕГЭ и ОГЭ, а для нестандартных задач просто не хватает времени.

Естественно, больше всего сложностей при решении у учащихся вызывают нестандартные задачи, которые занимают главное место среди задач повышенной трудности, но в отличие от нестандартных задач, в них есть алгоритм решения. Как говорилось ранее, одна и та же задача может быть стандартной или нестандартной в зависимости от того, кто решает эту задачу (соответствует ли оно возрасту, навыкам и умениям, программе).

Например, задача: При каких натуральных значениях a и b будет верно равенство: $a + 7b = 23$. Это задача является нестандартной до той поры, пока учитель не познакомит учащихся со способами решения таких задач.

Для того, чтобы научить школьников решать нестандартные задачи, необходимо, чтобы у них было желание, для этого задачи должны быть интересными, содержательными и своего рода привлекательными с точки зрения ученика, как мы знаем, наибольший интерес у обучающихся вызывают задачи, связанные с окружающим миром, или жизнью, которые соответствующим образом связаны с вещами, которые знакомы учащимся, с их опытом, которые имеют понятную для ученика цель.

Естественно, большой ошибкой будет приучать учащихся решать только те задачи, которые у них вызывают

интерес, однако такие задачи решаются учеником легче, ведь свой интерес к решению таких задач он может в дальнейшем перебросить и на скучные, не заинтересовавшие его разделы. Предложенные задачи не должны быть слишком легкими или трудными, ведь отсутствие способа решения или неспособность разобраться с задачей может привести к потере веры в себя и в свои силы.

Нельзя сказать точно, можем ли мы обучить детей решению нестандартных задач, даже если мы будем под этим понимать обучение методам поиска для решения таких задач.

Процесс решения нестандартных задач мы можем разделить на два основных элемента: 1 – представление задачи, то есть описание, 2 — это непосредственно поиск решения нестандартной задачи. Главным элементом процесса решения нестандартных задач является поиск решений. В некоторых случаях поиск может способствовать нахождению всех решений или одного из решений, которые наиболее коротко и рационально представляют наше решение задачи, также может выступать установлением возможности или невозможности решения (то есть присутствием или его отсутствием).

Существует два подхода к решению нестандартных задач. Первый подход характеризует представление задачи в пространстве состояний; второй характеризуется редукцией или своду задачи к альтернативной совокупности (то есть к подзадачам). Чаще всего используют второй подход. Для использования этих подходов в обучении школьников математике просто необходима теоретическая и практическая подготовка в данных областях.

Для диагностики развития творческой активности у учащихся средствами нестандартных задач необходимо провести экспериментальную поэтапную работу, на констатирующем этапе нужно определить уровень сформированности готовности к решению задач. Для этого существует множество различных тестирований, которые мы и будем использовать. Выделяют несколько основных уровней развития творческой активности учащихся, такие как креативный, мотивационный и деятельностный компоненты творческой активности.

Для определения уровня развития мотивационного компонента будем вести подсчет степени и частоты проявления личностных свойств, таких как: умение поставить цель и достигнуть ее. Такой компонент, как деятельностный, мы будем определять по умению самостоятельно работать, а также по степени развитости качеств предмета с операционной стороны творческой деятельности (а именно исполнителности, инициативности и так далее).

Креативный механизм творчества составляется из условий устойчивости проявления выделенных качеств. Для исследования и диагностики творческой активности, а также творческой деятельности учащихся нам необходимо проследить и выделить типичные уровни творческой активности учащихся.

Мы выделили три уровня творческой активности обучающихся: высокий, средний и низкий. Используя раз-

личные показатели и критерии из психолого-педагогической литературы, мы дифференцировали основные уровни развития творческой активности учеников.

При низком уровне — отсутствует потребность пополнения знаний, умений и навыков. Средний уровень — характеризуется редким наличием потребности в пополнении знаний, умений и навыков. Высокий уровень — характеризуется постоянным стремлением удовлетворять потребности в пополнении знаний, умений и навыков, проявляется в устойчивости познавательных интересов.

Диагностирующий эксперимент проводился на базе МБОУ СОШ № 28 г. Белгорода во время внеурочных занятий. В этом исследовании приняли участие 86 обучающихся.

Из этих 86 учащихся 26 человек — ученики 5 класса, 20 человек — обучающаяся 6 класса, 23 человека — ученики 7 класса и 18 человек — учащиеся 8 класса. Основная задача проводимого диагностирующего эксперимента

заключалась в выявлении уровня творческой активности обучающихся.

В приведённом нами исследовании, для изучения уровня развития креативности как компонента творческой активности учащихся были применены следующие психодиагностические методики: образные тесты творческого мышления Торренса, а также некоторое количество тестов креативности Туник. Под креативностью мы должны понимать способность порождать необычные идеи, быстро разрешать проблемные ситуации, отклоняться от традиционных схем в мышлении. Понятие «креативность» охватывает некоторую совокупность личностных качеств и мыслительных, необходимых для становления способности к творчеству.

Результаты входной диагностики творческой активности обучающихся показали нам следующие данные эксперимента рис. 1:



Рис. 1. Уровень творческой активности обучающихся

- Высокий уровень творческой активности — 49,6%
- Средний уровень творческой активности — 34,7%
- Низкий уровень творческой активности — 15,4%

Данные диагностики экспериментальные исследования проводились для определения критериев и показателей творческой активности обучающихся, на основании чего нам удалось выявить уровень творческой активности испытуемых. Эти уровни необходимы для дальнейшего исследования по развитию творческой активности обучающихся с помощью нестандартных задач по математике.

На основе данных методических рекомендаций можно разработать кружок по решению нестандартных задач

для учащихся основной школы, таким образом, решение нестандартных задач способствует активному развитию нестандартного мышления у учащихся, что становится хорошей основой для дальнейшего обучения в старших классах, а также в будущей трудовой деятельности. В повседневной жизни большинство задач, требующих решения, именно нестандартные, и решить их обычными способами не получается. В процессе развития математических способностей происходит активное интеллектуальное развитие учащихся, формируются основные структуры мышления. Математические способности особенно эффективно развиваются в процессе решения нестандартных задач.

Литература:

1. Акимова А. С. Занимательная математика. — Санкт-Петербург: Тригон, 1997. — 608 С.
2. Галкин Е. В. Нестандартные задачи по математике: Задачи логического характера / Е. В. Галкин, — М.: Просвещение; Учебная литература, 1996. — 160 С.
3. Ковалевская О. Н., Васильева И. П., Мурова О. И.: Программа прикладного курса «Нестандартные задачи по математике» для 5–6 классов, Курс 2010–2011. –64 С.
4. Сухин И. Г. 800 новых логических и математических головоломок. — М.: АСТ, 2008. — 270 С.
5. Шкильменская Н. А. Зачем решать задачу различными способами? // Начальная школа. — 2010. — № 05. — С. 47–50

Teaching English vocabulary to visually-impaired young learners in schooling system

Kuzembayeva Altynay Kabdulhamitovna, student master's degree;

Uteubayeva Elmira Aytkaziyevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor

Karaganda University named after E. A. Buketov (Kazakhstan)

The purpose of the study was to investigate how to teach vocabulary to visually-impaired young learners: the role of teaching vocabulary to students with visual limitations, what challenges students usually face with, its role in a foreign language acquisition, how it can be applied and promoted at secondary education level.

Keywords: *vocabulary, English, visually-impaired, strategies, inclusive education.*

Introduction

One of the five aspects (reading, writing, listening, speaking, grammar) of foreign language learning is vocabulary acquisition. There are some reasons why vocabulary needs to be taught. Firstly, as Amalia states, a limited vocabulary stock can cause stress and unconfidence among language learners. A wide range of vocabulary boosts students' expressive skills. Secondly words are “starters”, they go first, before teaching spelling, pronunciation and grammar. Traditionally, young learners are best at memorizing new words [1]. They are tending to demonstrate specific qualities that help them in vocabulary development process. But they fail to learn on their own; they need supportive teachers which create a friendly environment, specifically within integrated education mode.

Vocabulary and Visually impaired young learners

Vocabulary learning has been intensively investigated with a good number of scholars in foreign language education [2, 3, 4, 5]. Scholars stress the significance of vocabulary development in the process of foreign language teaching to assist students to socialize in the target language [6]. Some or all of the language aspects may cause difficulties while master Language 2 vocabulary; it remains a controversial how students with visual impairments learn the new vocabulary in foreign language classrooms. Therefore, we have targeted to conduct a mini-research within a case-study.

Context, Methods, Data collection

English as a foreign language is known to be a core discipline at primary schooling. Normally, 2 hours per week for language classroom engagement is scheduled in the national curriculum. English teaching and learning is expected to be effective to support young learners of all levels and special needs. Students with visual limitations require a careful selection of teaching approaches and strategies.

A qualitative research method was used to explore English language teachers experience working with visually-impaired students and some students' attitude towards developing vocabulary in the classroom and out of the classroom, shared individually. The online-survey respondents are current language teachers from special secondary schools for the blind and visually-impaired from Karaganda, Almaty, Shymkent, Semey, and Nur-Sultan regions. The survey was shared by sending the link to Google forms (<https://forms.gle/Rh9N5DvEw534bf989>).

Multiple sourced data was collected during the period January — March, 2022. Since the research site is the current workplace of the researcher, it makes it a convenient and accessible site for oral and written accounts, semi-structured interviews and a survey. These accounts provided a medium, to contextualize fellow workers' experience and attitude and students' challenges in learning new vocabulary that will constitute and explain the role of teaching strategies chosen for a successful language classroom.

All the students (n=8, 71,4% were boys and 28,6% were girls) which were voluntarily interviewed are primary school children with visual impairments.

Data Analysis

Each participant of the online survey answered demographics related questions first. The demographic questions helped to reveal a total number of participants, their gender share, working experience as English language teachers and experts in the inclusive education. All the teachers (n=10, 2 male teachers and 8 female teachers) have been working in specialized local schools with different teaching experience. The majority are in their 30s. 60% have been more than 5 years in this career. Only two respondents are new-comers with a year and less than 5 years of teaching experience. The data can be illustrated through the table below (See Table 1).

Table 1. Demographic data analysis

Demographics	Classification	n	%
Gender	Male	2	20
	Female	8	80
	Prefer not to say	—	
Age	In their 20s	2	20
	In their 30s	6	60
	In their 40s	2	20

Demographics	Classification	n	%
General teaching experience	A year	1	10
	2–5 years	1	10
	5–10 years	3	30
	10–15 years	2	20
	15 year and more	3	30
Working experience with children with visual impairments	A year	1	10
	2–5 years	3	30
	5–10 years	3	30
	10–15 years	—	0
	15 year and more	3	30

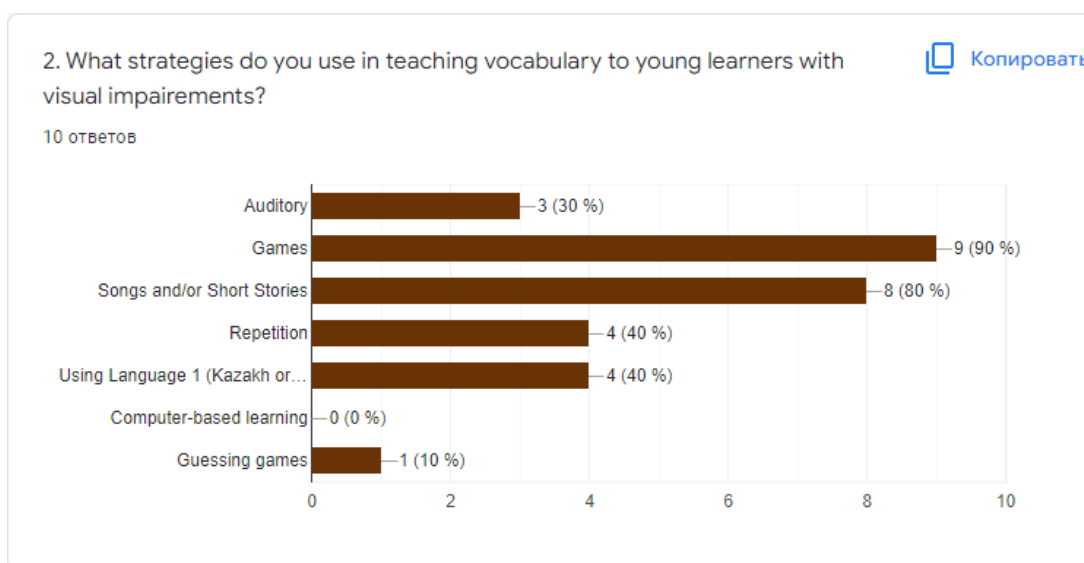


Fig. 1. Common strategies for vocabulary development

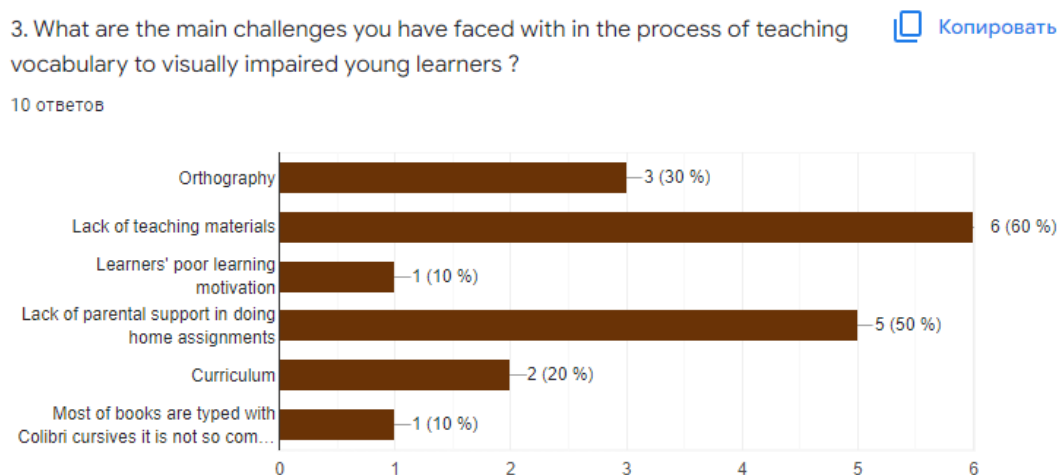


Fig. 2. Common challenges teachers face in students' vocabulary development

The demographics questions were followed by the main three questions. The main questions included whether teaching vocabulary to young learners with visual impairments is important or not; what strategies they use in teaching vocabulary

to young learners with visual impairments; what main challenges they faced with in the process of teaching vocabulary to visually impaired young learners.

Question 1 shows that 4/5 believe that teaching vocabulary is crucial in the process of language teaching to students with visual limitations. Only 0.20 chose the option "difficult to say".

Question 2 helps to elicit strategies for vocabulary development in the integrated language classroom. The most popular approaches are Games, Songs and/or Short Stories. The bar chart illustrates the variety of responses among the language experts where one can notice that there is no experience in using computer-assisted language activities (see Figure 1).

Question 3 shows what drawbacks teachers face with while teaching new English vocabulary. The answers varied; from a huge number of orthographical mistakes in students' English language performances to the lack of a parental support (see Figure 2).

One of the language experts strongly believes that another big challenge in enriching students' vocabulary is:

"Most books are typed with Calibri cursives which it is not so comfortable for reading texts and exercises".

The interview was designed to analyze students' personal reflections on:

- the most challenging aspect in learning new words;
- how they traditionally memorize;
- what vocabulary learning activity they enjoy most in English classroom;
- how helpful their parents whenever they struggle with their home assignments.

The analysis shows the minority memorize new vocabulary when teachers use auditory approach accompanied with visual illustrations; an equal share of them expressed some difficulties in learning by hearing, regular repetitions in the classroom, even after follow-up activities for reinforcing new English words. They need a constant assistance of their family members. ¼ of interviewees noted they make less spelling mistakes, while 75% find it rather challenging. The majority enjoy the class when they are engaged in the learning process through interactive activities based on Total Physical Response, games, songs and video materials. All the students are provided with academic support out of the classroom, which contributes to their language performances. Generally, despite some drawbacks in learning English language vocabulary, the students feel positive about their personal experience and the approaches selected by their English teachers.

Findings and Conclusion

The current findings shed a light on the way language experts and students view the problem of English language vocabulary development.

Young learners demonstrate exceptional commitment to their educational goal when they are supported with many resources and parents while studying from home. Foreign language instructors should encourage learners to work not only with intensity but also with stamina. They should prepare students to accept misfortunes and empathize that excellence in any disciplines is a long-term task which requires perseverance.

References:

1. Amalia D. (2019) Effective techniques in teaching vocabulary to young learners//<https://www.researchgate.net/publication/332186677>
2. Arifah, S., & Auliya, P. K. (2021). Analysis of teachers' perspective towards youtube as a learning tool to young learners' vocabulary development on virtual learning. Journal Universitas Muhammadiyah Gresik Engineering, Social Science, and Health International Conference (UMGESHC).
3. Hariyono, T. C. (2020). Teaching vocabulary to young learner using video on youtube at english course.
4. Barani, G., Mazandarani, O., & Seyyad-Rezaie, S. H. (2010). The effect of application of picture into picture audio-visual aids on vocabulary learning of Iranian EFL learners. Procedia, 2, 5362–5369.
5. Başaran, S. (2012). Teaching English to visually impaired students in Turkey: A case study. Energy, Education, Science and Technology Part B: Social and Educational Studies, 2, 217–226.
6. Carter, R., & McCarthy, M. (2013). Vocabulary and language teaching. London: Routledge

Сервис Wordwall в образовательном процессе

Лукачева Марина Александровна, учитель информатики;

Богачева Дарья Михайловна, учитель информатики и ИКТ;

Борисова Ирина Дмитриевна, учитель английского языка

МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 40» г. Череповца (Вологодская обл.)

В статье рассматриваются методические аспекты использования сервиса Wordwall в учебном процессе. выделены особенности и формы работы с сервисом. проанализированы наиболее эффективные шаблоны для использования на уроках.

Ключевые слова: сервис Wordwall, интерактивные занятия, уроки разного типа.

Сейчас оснащение школ более современными средствами коммуникации, включая web-технологии, позволяют использовать огромное количество разнообразных сервисов для создания интерактивных заданий. Каждый учитель при подготовке к уроку, старается найти разные средства, которые позволяют разнообразить урок.

Wordwall — универсальный учебный ресурс, решающий одну из наиболее важных задач образовательного процесса — повышение мотивации учащихся!

С помощью данного ресурса можно организовать дифференциальное и индивидуальное обучение, создавая разные типы упражнений, например, печатные или интерактивные, с учетом возможностей каждого отдельного ребёнка.

Структура сервиса

На первом этапе работы с сервисом необходимо зарегистрироваться. Для того, чтобы данный этап прошел быстрее можно войти с помощью Google-аккаунта. Так же на главной странице представлена основная информация о сервисе и шаблоны, которые можно использовать при создании своего задания.

Во вкладке «Функции» можно познакомиться с основным инструментарием данного сервиса.

Wordwall можно использовать для создания материалов двух типов: печатных и интерактивных.

— Интерактивные задания воспроизводятся с помощью любого устройства с веб-интерфейсом, например, на планшете, компьютере, телефоне, а также на интерактивной доске. Задание может открыть как учитель на уроке для всего класса, так и сами учащиеся на своих устройствах.

— Печатные задания можно загрузить в виде PDF или распечатать. Они могут быть использованы как вспомогательный материал к интерактивным или в качестве самостоятельных учебных заданий.

Для создания наиболее оптимального ресурса нужно пройти три этапа: выбрать подходящий шаблон, заполнить контентом и спроецировать на экран или распечатать. В Шаблоны входят всем знакомые игры, а также «Погоня в лабиринте» и «Самолет». Имеются инструменты управления классом, например, План рассадки.

После создания упражнения можно переключить его на другой шаблон. Данная функция сохраняет ваше время и подходит для усиления и специализации. Например, созданное учебное задание «Сопоставить», основанное на названиях фигур, можно переделать в «Кроссворд» с точно

такими же названиями фигур. Подобным образом можно превратить любой другой ресурс.

Сервис предлагает не только создание своего контента, так и возможность использовать задание, которые предложены в библиотеке сервиса. Если задание не совсем то, что нужно, его можно настроить в соответствии с уроком и стилем преподавания.

Каждое созданное занятие можно сделать общедоступным. Это позволяет поделиться ссылкой на страницу занятия в социальных сетях, по электронной почте или с помощью любых других средств. Это также позволит другим учителям найти занятие в библиотеке, играть в него и, если необходимо, улучшать его. Но можно хранить задание и в частной форме, что означает, что только создатель можете получить доступ к нему.

Во вкладке «Сообщество» представлены задания, которые включены в библиотеку сервиса. Здесь можно найти упражнения как по названию шаблона, так и по предметной области и теме.

Во вкладке «Мои занятия» представлены упражнения, которые создал пользователь. Все упражнения можно структурировать, создавая папки по определенной тематике.

Во вкладке «Мои результаты» можно отследить выполнение заданий, которые были отправлены учащимся. Здесь можно увидеть статистику по учащимся, которые выполнили задание: число студентов, средний балл, наивысший балл, а также представлены две диаграммы: по вопросам и по баллам среди учащихся. Ниже можно увидеть статистику по каждому вопросу и составить рейтинг учащихся.

Тарифный план. Данный сервис имеет платную подписку, которая отличается своей функциональностью. «Базовый» тарифный план является бесплатным, включает в себя 18 шаблонов и 5 ресурсов, которые можно создать. «Стандартный» тарифный план обходится в 180 рублей в месяц и включает в себя 18 шаблонов, 16 печатных заданий и неограниченное количество ресурсов, которые можно создать. «Профессиональный» тарифный план обходится в 270 рублей в месяц и включает в себя 33 шаблона, 16 печатных заданий и неограниченное количество ресурсов, которые можно создать. Основной функционал данного сервиса доступен в каждом плане.

Также данный сервис предполагает «Школьный план», цена которого зависит от количества учителей.

Этапы создания задания

Первый этап. Выбор шаблона. Все шаблоны можно разделить на следующие группы:

Таблица 1

Сортировка по группам/ сопоставление	Групповая сортировка; Правда или ложь; Сопоставить; Найди пару; Совпадающие пары
Викторины	Викторина с изображением; Викторина; Викторина «Игровое шоу»; Откройте поле
Случайный вопрос / задание	Случайные карты; Случайное колесо; Перевернуть плитки
Слова, предложения	Пропущенное слово; Привести в порядок; Анаграмма
Особенные	Поиск слов; Погоня в лабиринте; Диаграмма с метками

Второй этап. Наполнение контентом и настройка задания. В зависимости от выбранного шаблона заполняются требуемые поля информацией. При создании можно указать инструкцию по выполнению задания, указать будут ли учащимся предлагаться подсказки.

При настройке задания можно выбрать внешний вид задания, установить таймер, тем самым ограничить время на выполнение задания, задать срок выполнения, указать будет ли учащийся выполнять задание анонимно или нет и настроить параметры окончания игры. Также имеются параметры настройки, которые являются персональными для каждого шаблона.

Третий этап. Представление учащимся. Для того чтобы поделиться с учащимися заданием можно:

- Если данная игра рассчитана на весь класс, то его можно открыть на интерактивной доске или с использованием проектора.

- Если задание предполагает открытие на устройствах учащихся, то можно:
- Создать ссылку на задание и поделиться в социальных сетях, электронной почте и Google-класс;
- Создать QR-код на задание;
- Встроить на свой сайт.

Рассмотрим подробнее выполнение каждого этапа на нескольких шаблонах.

Шаблон 1. Найти пару. После выбора шаблона переходим к этапу заполнения полей, предлагаемых в данном шаблоне. В Заголовке занятия указать название упражнения. В инструкции можно дать указания к работе, но это необязательно.

Ниже ввести ключевые слова и их определения. Для вставки/удаления изображения используется соответствующая иконка (рис. 1).

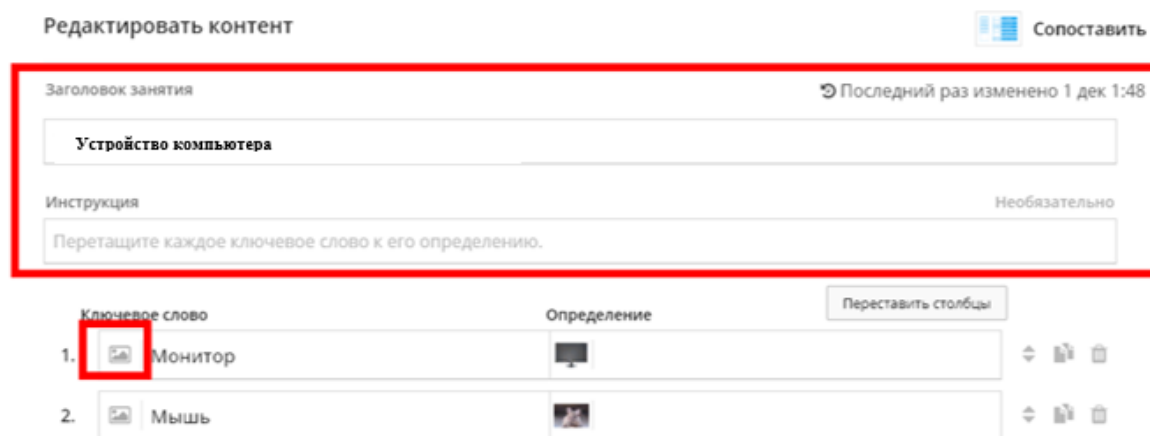


Рис. 1. Пример заполнения полей «Заголовок занятия» и «Ключевое слово»

Ключевое слово или определение может быть представлено в двух видах: текст или изображение. Для вставки изображения в появившемся окне необходимо либо в по-

исковую строку ввести запрос, либо с помощью кнопки «Отправить» добавить свое изображение (рис. 2.).

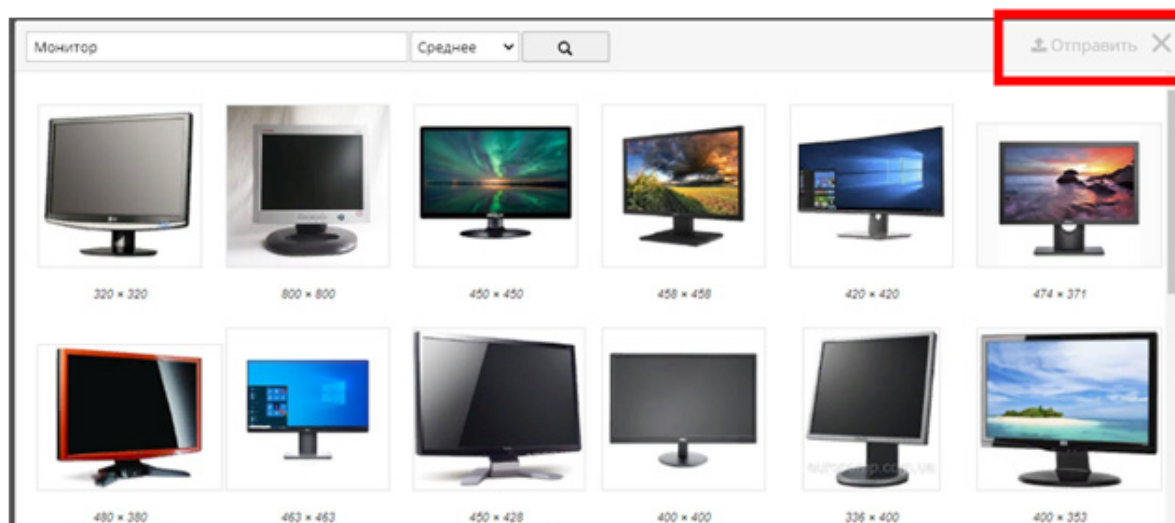


Рис. 2. Добавление изображения

Справа, напротив каждой строки находятся кнопки для перемещения элементов (стрелки), копирования (два листа) и удаления (корзина). Для вставки новых элементов используется кнопка снизу «Добавить элемент» (рис. 3).



Рис. 3. Добавление нового элемента

После редактирования задания нажать кнопку «Выполнено». Ниже выбрать тему для упражнения и начальные настройки (рис. 4).

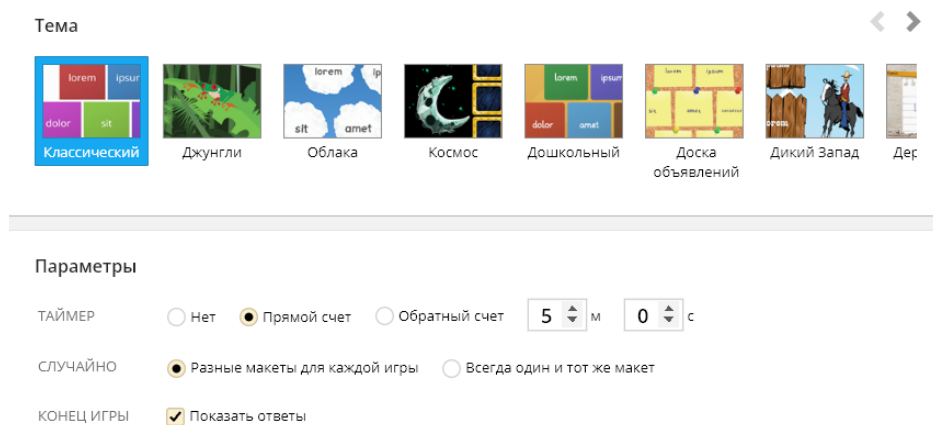


Рис. 4. Настройка занятия

Шаблон 2. Пропущенное слово. Как и в предыдущем шаблоне, заполняются поля: «Заголовок занятия» и «Инструкция». Затем заполняются поля контентом, для этого

вводим свой текст. Поставить курсор мыши на слове, которое будет пропущено, и ниже нажать «Добавить это слово» (рис. 5.).

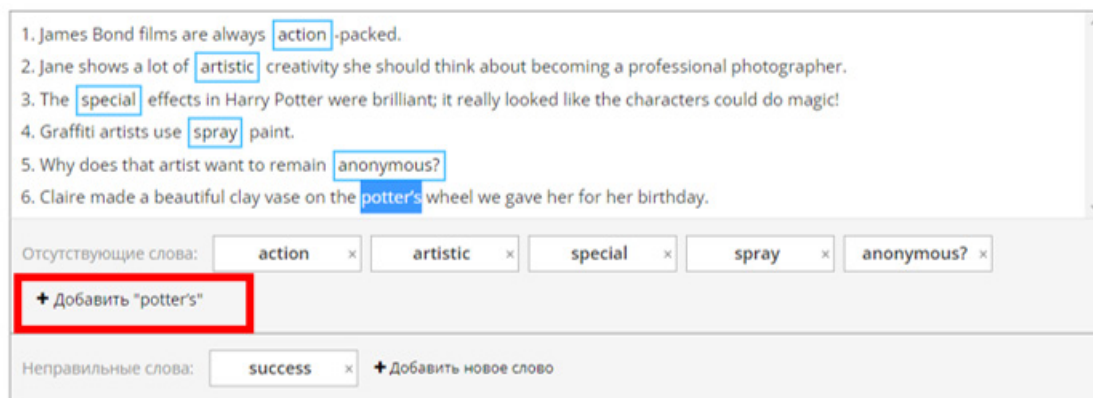


Рис. 5. Выбор пропущенного слова

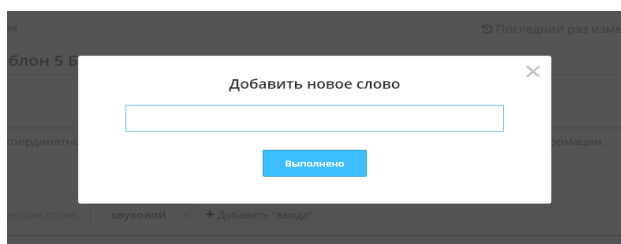


Рис. 6. Добавление неправильного слова

Для выбора пропущенного слова можно указывать не только правильные слова, но и неправильные. Для вставки неправильных слов ниже в графе «Непра-

вильные слова» нажать кнопку «+Добавить новое слово». В появившемся окне ввести слово (рис. 6.).

Для добавления второго текста нажать «Добавить страницу» и повторить действия.

Затем кнопку «Выполнено». Ниже выбрать тему для упражнения и начальные настройки.

Таким образом, интерактивные задания, созданные с помощью сервиса Wordwall, помогают сделать уроки интересными, делают всех учащихся активными участниками процесса обучения, повышают мотивацию учебной деятельности и создают условия для повышения качества обучения.

Литература:

1. Васильева, А. С. Основные задачи современного школьного образования в контексте формирования и развития культуры информационного общества [Электронный ресурс]/ Васильева, А. С. //Молодой ученый. Международный научный журнал. — 2016. — № 5. — С. 667–671. Режим доступа. <https://moluch.ru/archive/109/26328/> (18.05.2022)
2. Клоктунова, Н. А. Эргономические требования к представлению образовательной информации на экране [Электронный ресурс] / Н. А Клоктунова, С. Б. Вениг, В. А. Соловьева //Высшее образование в России. — 2017. — № 4 — С. 153–156. Режим доступа. <https://cyberleninka.ru/article/n/ergonomicheskie-trebovaniya-k-predstavleniyu-obrazovatelnoy-informatsii-na-ekrane/viewer> (18.05.2022)

Критический анализ текста на уроках обществознания

Манкевич Екатерина Сергеевна, студент

Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа)

В данной статье подчеркивается актуальный характер необходимости организации и осуществления деятельности по критическому анализу текста на уроках обществознания в рамках текущей общественной и образовательной парадигм. Также автором предлагаются собственные варианты развития соответствующих навыков и умений у учащихся посредством формирования специализированных заданий в курсе обществознания.

Ключевые слова: образование, обществознание, школа, федеральные государственные образовательные стандарты, текст.

В современном мире аксиомой становится необходимость наличия у человека умений и навыков работы с информацией, что рассматривается как обязательный компонент образовательной подготовки, как важнейший показатель подготовленности человека к решению профессиональных и бытовых задач. Здесь также следует ставшее уже обыкновением считать информацию в качестве реального фактора производства, что переводит эту проблему не только в плоскость функционирования отдельного субъекта, но и в плоскость развития производительных сил и отношений, что добавляет актуальности к необходимости уметь работать с различного рода и вида информацией уже в контексте развития общества и государства. Здесь имеется в виду не работа по заранее утвержденным и сформированным стандартам и шаблонам, а деятельность в условиях стремительно и непредсказуемо меняющегося окружения.

Разумеется, важнейшее значение здесь приобретает вопрос анализа и интерпретации текстовой информации как основной формы изложения и представления информационных материалов в современном мире. Гуманитарные учебные предметы, присутствующие сегодня в рамках современного школьного образования, базируются именно на работе с текстом, где исключением не является и учебный предмет «Обществознание».

Так, в федеральном государственном стандарте среднего общего образования в качестве одного из предметных результатов освоения описываемого учебного предмета значится непосредственно необходимость наличия у учащегося такого качества общего уровня подготовленности, как «сформированности навыков оценивания социальной информации, умений поиска информации в источниках различного типа для реконструкции недостающих звеньев с целью объяснения и оценки разнообразных явлений и процессов общественного развития». В метапредметных же результатах также отмечается, что у учащегося должно присутствовать умение «ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, полученную из различных источников» [5]. Именно на данном уровне к необходимости критического анализа любой информации в быденном ее понимании примешивается законодательная потребность развивать в учащихся соответствующие умения и навыки, чего на уроках обществознания можно добиться за счет ответственной работы с текстом.

Для современного образования, фактически, данная необходимость отражается в комплексном понятии «функциональная грамотность», которая систематически проверяется у учащихся сегодня в рамках международных исследований качества образования в рамках ее отдельных аспектов. В целом же, функционально грамотным человеком (если использовать «классическое» современное международное определение), признается тот человек (в нашем случае учащийся), кто «кто может принимать участие во всех видах деятельности, в которых грамотность необходима для эффективного функционирования его группы и которые дают ему также возможность продолжать пользоваться чтением, письмом и счётом для своего собственного развития и для дальнейшего развития общины (социального окружения)» [7]. Читательская грамотность здесь является одним из ключевых составных аспектов рассматриваемого понятия, в версии PISA представляя собой ни что иное, как «понимание, использование, оценка, размышление и взаимодействие с текстами для достижения своих целей, развития своих знаний и потенциала, а также для участия в жизни общества» [2].

Безусловно, данная формулировка является чрезмерно размытой и даже противоречивой, однако, что важно, у нас имеются сведения касательно наличия достаточно больших проблем у современных учащихся даже с более конкретными заданиями, направленными на работу с текстовой информацией. Так, используя аналитические материалы Министерства образования и науки Республики Башкортостан касательно выполнения результатов ЕГЭ по учебным предметам за 2021 г., применительно к учебному предмету «Обществознание» мы можем увидеть достаточно неприглядную картину, в частности, явное снижение набираемых баллов в рамках заданий на поиск социальной информации и извлечение ее из неадаптированных оригинальных текстов (с 78,6% учащихся до 65,6% учащихся, набравших здесь максимальный балл) [1]. Это не единственное, но весьма важное основание, показывающее наличие у учащихся затруднений в области работы с текстом.

В этом плане, как представляется, перед педагогами в любом случае создается цель грамотно организовывать работу с текстом, в особенности в области его критического анализа, который нужно начинать уже на самом этапе первичного ознакомления с текстом, где можно воспользоваться опытом курса истории и формировать задания

вроде поиска авторства текста или же самого источника, из которого взят тот или иной отрывок. В этом контексте будут одновременно формироваться и исследовательские навыки, столь ценящиеся и необходимые сегодня как в образовании, так и непосредственно в окружающей действительности. Кроме того, по мнению современных авторов, в работе с любым гуманитарным текстом важна сама технология отображения и извлечения необходимых смысловых конструкций и выводов, для чего разумнее всего представлять изучаемые тексты в виде таблиц, кластеров и фишбоунов, если стоит задача анализировать текст и выделить в нем главную мысль [6, с. 3].

Учитывая текущие реалии современного обществоведческого образования, под «критическим анализом текста» можно подразумевать едва ли не базовое выделение ключевых обществоведческих понятий и «пересказ» основной мысли текста. В этом плане, учитывая актуальные потребности современного образовательного законодательства и запросы самой личности, общества и государства, делается явный акцент на необходимость формирования ситуации работы учащихся с текстами в плане работы с его составными частями в виде фактологических суждений. Здесь учащимся требуется найти в тексте и привести отдельные факты. Опираясь на имеющиеся требования, целесообразнее всего является формировать соответствующие задания к выбранному тексту, которые, на наш взгляд, должны представлять собой примерно следующие проблемные вопросы, а именно: определить мнение автора текста по указанной проблеме; осуществить поиск и анализ информации по заданной теме; раскрыть на примерах теоретические положения или понятия; перечислить признаки какого-либо явления; привести примеры деятельности субъектов, действий, ситуаций, явлений.

Такие вопросы являются универсальными и подходят к практически любому тексту, однако, они не учитывают аксиологическую нагрузку, которая крайне важна в контексте реального критического анализа. Современные эксперты здесь делают особый акцент именно на сложностях высказывания самими учащимися собственных представлений о той или иной проблеме, что имеет препятствия в виде неумения формулировать мысли и адекватно аргументировать свою позицию [3, с. 136–137]. Как и в первом случае, на наш взгляд, достигнуть прогресса по этому вопросу можно за счет постоянного обращения к использованию особенных вопросов к выбираемым текстам проблемного содержания, которые можно сформулировать примерно следующим образом, а именно: на основе приведенных сведений сформулировать собственное суждение об актуальных проблемах; аргументировать свое мнение

по социальной проблеме жизни человека и общества; интерпретировать (дать объяснение) информацию из оригинальных текстов (политико-правовых, философских, публицистических и других).

На наш взгляд, именно таким образом должны выглядеть стандартные задания, направленные на развитие у учащихся умений работать с текстом обществоведческого содержания. К слову, современные учебники обществознания также переходят к подобному видению, размещая проблемные задания к тематическим параграфам, где предлагается не просто ответить на вопросы по содержанию, но и выразить свою мировоззренческую позицию касательно выдвигаемой позиции или высказываемого суждения, что отмечают исследователи [4, с. 79–80]. В данном случае важно понимать, что представленные выше образцы заданий являются универсальными и могут применяться на любом этапе урока и применительно к любой теме, но с подбором соответствующих текстов научного и научно-популярного характера. Чередование чисто технических заданий и ценностных заданий должно как способствовать развитию личности учащегося в контексте актуальных всесторонних требований, так и соответствовать наличествующим процедурам оценки знаний, умений и навыков в рамках государственной итоговой аттестации.

Пожалуй, самым сложным моментом здесь может показаться именно что выбор соответствующих текстов, однако, при решении фактологических заданий использовать можно любую значимую (с точки зрения обществознания) информацию. Что же касается ценностного анализа текста, то здесь ключевое значение имеет подбор тем, предполагающих дискуссионность их изначального состояния или трактовки, к которым в рамках современного обществоведческого курса мы можем отнести темы касательно глобальных проблем человечества, нейтрализации феномена преступности, изменения роли семьи и положения женщины в обществе, эффективности политических режимов и прочие вопросы. Однако, в любом случае, построение деятельности по критическому анализу текста на уроках обществознания не имеет каких-либо рамок кроме необходимых для достижения целей, что делает эту работу крайне творческой и диспозитивной с точки зрения применяемых методов и форм работы с текстом. В данном отношении следует всеми силами и средствами превращать такую работу с текстом в обыденную, перенося характер ее оценки из плоскости «особенной» и «сложной», что происходит уже сегодня в рамках оценочных процедур, но не всегда отражается в реальном процесс освоения курса обществознания.

Литература:

1. Анализ выполнения результатов ЕГЭ-2021 по учебным предметам // Министерство образования и науки Республики Башкортостан [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: https://rcoi02.ru/wp-content/uploads/RB_GIA11.pdf. Дата обращения: 17.05.2022.

2. Как PISA определяет и измеряет читательскую грамотность? // ФИОКО [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://fioco.ru/fioco-news/pisa-in-focus-101>. Дата обращения: 17.05.2022.
3. Крючкова Е. А. Приемы работы с текстами в социально-гуманитарных дисциплинах (обществознание, история, география) // Наука и школа. 2018. № 4. С. 133–141.
4. Лазебникова А. Ю., Французова О. А. Учебник обществознания: этапы, факторы и направления обновления // Ценности и смыслы. 2018. № 5. С. 73–85.
5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования: Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.05.2012 № 413 // Официальный интернет-портал правовой информации. Режим доступа: URL: <http://www.pravo.gov.ru>. 16.05.2022.
6. Силакова Н. И. Исследовательская деятельность обучающихся на уроках истории и обществознания // Научный вестник Крыма. 2017. № 2. С. 1–4.
7. Фролова П. И. К вопросу об историческом развитии понятия «Функциональная грамотность» в педагогической теории и практике // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2016. № 1. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-istoricheskom-razvitii-ponyatiya-funktsionalnaya-gramotnost-v-pedagogicheskoj-teorii-i-praktike>. Дата обращения: 16.05.2022.

Мониторинг качества деятельности образовательной организации

Марданшина Алина Ильгамовна, студент магистратуры

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

В работе рассмотрены разновидности мониторинга, осуществляемого образовательным учреждением, также описаны основные особенности для составления плана внутришкольного мониторинга качества образования.

Ключевые слова: мониторинг образования, структура проекта внутришкольного мониторинга, качества образования.

Налаживание управления той или иной системой не может никак не опираться на справедливых знаниях о данной системе, поэтому запрашивается внедрения абсолютной в технологическом отношении и содержательной в собственной основе системы мониторинга. Сейчас школы стремятся гарантировать нормальное функционирование образовательного процесса, высококачественное результат итогов образования, соответствующих государственному стандарту, и необходимый в интересах данного уровня мотивации, здоровья и формирования обучающихся. Образовательные учреждения стремятся перейти с режима функционирования в режим развития.

Немаловажным условием в управлении образовательным процессом в школе является мониторинг — основная функция управления, призванный осуществлять роль обратной связи среди подсистем внутришкольного управления.

Процесс образования одно из приоритетных направлений в политике нашей страны, одним из основных направлений является подготовка высококвалифицированного выпускника, который должен обладать определенными компетенциями, для проверки полученных знаний выпускники 9 и 11 классов проходят Государственную итоговую аттестацию (ГИА) [2]. В связи с этим все чаще в школах создаются проекты, отслуживающие мониторинг качества деятельности образовательной организации.

Наравне с разными формами, методами, видами внутришкольного контролирования в школе разрабатывается

школьная модель мониторинга, который ориентирован на аналитическое наблюдение действий, характеризующих количественно-качественные перемены: образовательной сферы, технологий, результатов образовательного процесса, эффективности своевременного и стратегического управления образовательным учреждением.

Диагностика в административной деятельности может помочь спланировать комплексную модель внутришкольного мониторинга, в которую могут вводиться содержательные разделы, predeterminedенные субъектами образовательного процесса и их взаимодействием. Только лишь мониторинг позволит исследовать закономерности и на точной основе осуществлять эффективные административные решения.

Методы сбора информации могут быть различными, например, анкетирование, контроль качества образования на основании успеваемости учеников, психологические тестирования, опросы и т. п. [1, с. 40]

Проведение внутришкольного мониторинга подкреплено определенными задачами:

- получение и накапливание практического материала о действительно проходящих процессах в учебно-воспитательном процессе и создание планов деятельности администрации и преподавателей учреждения.
- своевременное обнаружение изменений, происходящих в образовательном процессе, и причин, порождающих их;

- предотвращение негативных тенденций в школах;
- реализация кратковременного прогнозирования развития основных процессов на уровне организации;
- анализ эффективности и всесторонности реализации методического обеспечения образования.
- профилактика физиологических, интеллектуальных и психологических перегрузок.

В исследовании обязательно указывается объект, в образовательных организациях он может проходить на разных уровнях, а именно: мониторинг конкретного ученика; класса или параллели; мониторинг деятельности преподавателей.

Стоит отметить, что основные направления внутришкольного мониторинга являются следующие виды работы:

1. *Дидактический мониторинг* — регулярное, научно-аргументированное наблюдение за состоянием содержания, форм и методов учебного процесса.

2. *Педагогический мониторинг* — непрерывное, научно-аргументированное наблюдение за состоянием воспитательного процесса.

3. *Психолого-педагогический мониторинг* — непрерывное, научно-аргументированное наблюдение за состоянием психологического здоровья школьников, формированием их личностных возможностей.

4. *Медицинский мониторинг* — непрерывное, научно-аргументированное наблюдение за динамикой здоровья школьников.

Так как образовательный процесс подкрепляется документально, то помимо обязанностей у администрации учреждения существуют и ответственность:

1. Уровень качества знаний, и успеваемость обучающихся является ответственность учителя-предметника и заместитель директора по учебной работе.

2. Мониторинг воспитательной работы осуществляется классными руководителями для каждого конкретного класса, а несет ответственность заместитель директора по воспитательной работе.

3. Мониторинг психолого-эмоционального состояния учащихся ведет педагог-психолог учреждения.

4. Отслеживание уровня здоровья и профилактика заболеваний контролируется врачом либо школьной медицинской сестрой.

Для формирования проекта мониторинга образовательной организации крайне важным является соблюдение всех этапов, кратко рассмотрим их.

1) Подготовительный этап — определяем цель, объект, направление исследования, критерии оценки.

2) Практический этап — реализация методов сбора и систематизации информации.

3) Аналитический этап — обработка полученной информации и созданию коррекционных рекомендаций по каждому направлению.

Подводя итог работы, можно сделать вывод, что внутришкольный мониторинг является чуть ли не самой главной составляющей качественного и грамотно организованного образовательного процесса, благодаря регулярному контролю основных направлений можно быстро увидеть негативные изменения, нарушающие процесс и быстро скорректировать работы организации.

Литература:

1. Вайндорф-Сысоева, М. Е. Методы исследования в психологии и педагогике / М. Е. Вайндорф-Сысоева, Л. П. Крившенко, Л. В. Юркина. — Текст: непосредственный // Школьные технологии. — 2012. — № 1. — С. 44
2. Закон РФ «Об образовании» от 29 декабря 2012 г. N 273 — ФЗ // Принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года, одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года. — М.: Просвещение, 2010.

Преподавание русского языка как иностранного на материале русскоязычного видеоконтента в высшей школе

Мочалова Дарья Анатольевна, студент

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

Статья посвящена использованию русскоязычного видеоконтента в преподавании русского языка как иностранного в высшей школе. Актуализируется вопрос использования аутентичных аудиовизуальных материалов на уроках русского языка как иностранного. Подчеркивается учебный потенциал русскоязычного видеоконтента. Кратко описывается подготовка урока на материале русскоязычного видеоконтента, ход занятия и его результаты.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, методика преподавания, русскоязычный видеоконтент, высшая школа.

Первоочередной задачей методики преподавания РКИ является обучение иностранцев на этапе довузовской и вузовской подготовки [2]. Учебно-методическая база для решения этой задачи должна пополняться но-

выми аутентичными материалами. Одним из источников материалов является видеоконтент. В отличие от аудиоматериала, визуальная информация дает возможность лучше понять и быстрее закрепить как фактическую информацию,

представленную в видео, так и языковые характеристики речи в определенном контексте [3].

Отечественные традиции лингводидактики предполагают широкое вовлечение преподавателя в разработку методических материалов, постоянный поиск источников информации страноведческого и лингвострановедческого характера. Работа над грамматическим и лексическим материалом иностранного языка на базе одного учебно-методического комплекса также малоэффективна. Этими факторами обусловлен интерес преподавателей русского языка как иностранного к контенту средств массовой информации, имеющему учебный потенциал.

Использование современных аутентичных материалов открывает возможности для составления методических разработок, а также является одним из самых эффективных способов обучения языку в высшей школе [1]. Исследователи полагают, что работа с аутентичным материалом представляет собой многоаспектную проблему, нуждающуюся в новых методических и психолого-педагогических решениях [4]. Работа с аутентичными материалами позволяет полностью погрузить студентов в коммуникативные условия, близкие к реальным. В статье «Использование аутентичных видеоматериалов в процессе обучения иностранному языку» Е. В. Ревина даже говорит об «эффекте присутствия», «эффекте соучастия» и большей эмоциональной вовлеченности студентов в проблему при работе с видеоконтентом [5]. Таким образом, **актуальность** заявленной темы не вызывает сомнений.

Настоящая работа была проделана для достижения двух целей. В соответствии с двусторонним характером педагогического процесса, составление разработки предполагало с одной стороны тренировку навыков педагога и приобретение педагогического опыта. С другой стороны, целью занятия для обучающихся было повышение их мотивации, а также развитие лингвострановедческой компетенции.

Для выполнения поставленных задач был использован ряд теоретических и эмпирических методов.

На этапе поиска видеоконтента были выделены основные критерии потенциально-полезных материалов: популярность темы в российских медиа, интерес студентов к тому или иному материалу. Ключевым методом работы на этом этапе были поиск и анализ отобранного материала. Результатом проделанной работы стало содержание методической разработки, требующее дальнейшей адаптации.

На этапе обработки материал был проанализирован. Удалось обнаружить учебный и лингвострановедческий потенциал русскоязычного видеоконтента, преобразовать видео так, чтобы материалы соответствовали грамматическому и лексическому содержанию темы. Было установлено, что некоторые материалы требуют дальнейшей правки, обработки в видеоредакторе, а их содержание нуждается в дополнительном объяснении.

Результатом выполнения поставленных задач стала методическая разработка для уровня ТРКИ-2. Поскольку урок не входил в учебный план студентов, изложенный в нем ма-

териал носил общий характер, не описывал конкретную языковую или грамматическую тему. Тем не менее, использование разработки на практике позволило выявить особенности работы с аутентичным русскоязычным видеоконтентом.

На начальном этапе урока в ходе обсуждения темы, выяснилось, что студенты почти незнакомы с русскоязычным видеоконтентом и его создателями, хотя самые популярные темы видеоконтента учащимся близки. Было установлено, что самыми популярными темами русскоязычного видеоконтента являются путешествия, интервью с известными людьми, документальные фильмы.

Так как тематика русскоязычного видеоконтента охватывает множество вопросов, материалы могут иллюстрировать любую тему занятия. Рекомендуется провести опрос, чтобы установить какие именно материалы студенты считают интересными. При выборе видеоконтента к занятию, целесообразно руководствоваться результатами опроса, так как это помогает решить сразу несколько важнейших педагогических задач. Привлечение студентов к выбору учебных материалов способствует реализации принципа сотрудничества, развивает способность студентов к самостоятельному обучению и повышает их мотивацию.

Содержание русскоязычного контента также специфично. Общая лексика, связанная с видеоконтентом, интернациональна. Работа с тематически обусловленной лексикой требует фоновых знаний, подготовки в виде неречевых и условно-речевых упражнений. В методической разработке, подготовленной для урока, в частности, рассматривались такие лексические темы как «Путешествия», «Праздники», «Кинематограф».

Аутентичный видеоконтент также предполагает особое грамматическое содержание урока. Если видеоматериалы используются для предъявления особенностей грамматического строя языка, необходимо критически оценивать специфику речи диктора. Как правило, грамматический аспект требует адаптации даже для студентов, имеющих высокий уровень владения языком.

Важно отметить, что большая часть материалов требует адаптации для того, чтобы соответствовать учебным задачам. В ходе подготовки материалов много времени было затрачено на монтаж видео, разработку упражнений, позволяющих исключить трудности понимания материала.

Подготовка снимает многие сложности при ознакомлении с контентом, но не исключает их. Студенты испытывают трудности с темпом речи говорящего, визуальным рядом и культурно-специфическими реалиями контента. Демонстрируя развлекательный контент, необходимо учитывать специфику юмора, культурный и исторический контекст темы видео.

Среди преимуществ использования аудиовизуального контента можно отметить его наглядность, образность, возможности для семантизации сложной лексики, а также живую речь авторов видео. Используя верные методы подготовки и адаптации контента, преподаватель способен повысить мотивацию учащихся.

Среди недостатков проведения урока на основе аудио-визуального контента необходимо отметить значительные временные затраты, потребность в достаточном уровне компьютерной грамотности для правки видеоматериалов, а также возможную потребность в подробном объяснении культурно специфического содержания видеоконтента.

Аутентичный русскоязычный видеоконтент — это полезный учебный материал для студентов, изучающих русский язык как иностранный. Эффективность использования видеоконтента обусловлена в том числе адаптацией материала в соответствии с целями и задачами урока, а также хорошей методической подготовкой преподавателя.

Литература:

1. Исупова М. М. (2016). Использование неигровых аутентичных видеоматериалов при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов. Историческая и социально-образовательная мысль, 8 (2–2), 148–153.
2. Крючкова, Л. С. Русский язык как иностранный. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. / Л. С. Крючкова, Н. В. Мошинская. — М.: Флинта, 2014. — 480 с.
3. Самчик Н. Н. (2019). Применение аутентичных видеоматериалов на занятиях по русскому языку как иностранному: практический аспект. Азимут научных исследований: педагогика и психология, 8 (3 (28)), 244–246.
4. Грднева Наталья Александровна, Владимирова Светлана Михайловна Использование аутентичных видеоматериалов на начальном этапе обучения русскому как иностранному (РКИ) // Вестн. Сам. гос. техн. ун-та. Сер. Психолого-педагогич. науки. 2018. № 3 (39). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-autentichnykh-videomaterialov-na-nachalnom-etape-obucheniya-russkomu-kak-inostrannomu-rki> (дата обращения: 10.05.2022).
5. Ревина Е. В. Использование аутентичных видеоматериалов в процессе обучения иностранному языку // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки, 2015. № 4 (28). С. 98–103.

Археологический кружок «Юная археология: тайны первоисточника» как форма внеурочной деятельности в 5-м классе для формирования умения интерпретировать исторические источники

Мухьярова Аделина Ришатовна, старший преподаватель

Сургутский государственный педагогический университет (Ханты-Мансийский автономный округ — Югра)

Звоздяк Татьяна Анатольевна, учитель истории и обществознания

МОБУ СОШ № 4 пгт. Пойковский (Ханты-Мансийский автономный округ — Югра)

В статье представлена характеристика рабочей программы археологического кружка «Юная археология: тайны первоисточника». Определяется актуальность кружка, связанная с его практико-ориентированной направленностью по формированию умения интерпретировать исторические источники. Приводятся примеры заданий, способствующие достижению предметных, метапредметных и личных результатов.

Ключевые слова: археологический кружок, умение интерпретировать исторические источники, рабочая программа, археологический источник.

Школьные предметные программы по Всемирной и Отечественной истории не уделяют большое количество времени работе с историческими источниками. Однако курс истории 5 классов это господство археологического материала, как основного источника по периодам от первобытности до становления первых княжеств и европейских централизованных государств. Информация о древнейших народах и их деятельности, о развитии, протогосударств, первых цивилизаций Египта, Греции, Китая, а также об образовании централизованных государств и развитии связей между ними неотделима от археологических источников.

Курс Древнего мира [3] предмета Всеобщая история начинается с изучения жизни первобытных людей. Учитель должен рассказать о таких научных понятиях, как археология, археолог, вещественные источники (жилища, посуда, орудия труда и оружие, остатки пищи, произведения искусства и т. д.), раскопки, стоянки и т. п. Раскрытие данных понятий происходит на протяжении всего курса, начиная от темы «Жизнь первобытных людей» и заканчивая историей Древнего Рима и Греции.

История Средних веков [1], следующий курс, охватывающий весь 6 класс, также в своем содержании затрагивает археологические вещественные памятники (орудия

труда средневековых пахарей, ремесленников, оружие, монеты, остатки мебели, посуды, одежды, кораблей, портретов и картин). Многие о жизни средневекового человека можно узнать из остатков городов, замков, храмов и т. д. Стоит отметить, что данный период изучается на основании двух источников — письменных и археологических. Поэтому актуальность археологии в 6 классе заметно отходит на второй план, но не теряет своего значения.

Содержание курса истории 5 класса, требование ФГОС по развитию умений работы с историческими источниками и психолого-педагогические особенности обучающихся 10–12 лет определяют актуальность выбора формы внеурочной деятельности — предметного исторического кружка по археологии. Археология в школе, как и археология в науке, ставит перед собой целью раскрытие теоретических и практических знаний. Теоретические занятия — это познание научного аппарата археологической науки, истории становления и развития, значимых персоналий, специфики науки и т. д. Практическая часть археологического кружка — это обширная практика по освоению специальных навыков и умений.

Разработанный археологический кружок «Юная археология: тайны первоисточника» для 5 класса рассчитан на 34 часов, с условием проведения занятий 1 раз в неделю. Составлен кружок на основе ФЗ «Об образовании», Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО), Примерной основной образовательной программы основного общего образования, Письма Минобрнауки России от 18.08.2017 № 09–1672 «О направлении Методических рекомендаций по уточнению понятия и содержания внеурочной деятельности в рамках реализации основных общеобразовательных программ, в том числе в части проектной деятельности». Помимо нормативных актов, основой для кружка стали учебно-методические пособия А. И. Мартынова, А. А. Глухова, Н. Н. Головченко, С. А. Денисова и Т. Н. Соболевой.

Актуальность данного кружка объясняется рядом причин. В ходе его реализации предполагается развитие умений искать, анализировать, сопоставлять и оценивать содержащуюся в археологических и письменных источниках информацию об историческом процессе. Подготовка к работе с письменными источниками, которые составляют основу изучаемых материалов в ходе обучения на всех уровнях школьного образования, в кружке «Юная археология: тайны первоисточника» будет проходить при отработке действий с вещественными материалами. Для обучающихся 5 классов умения работы с историческими источниками является, несомненно, важными, так как в условиях начального общего образования ученики не могли получить достаточные знания в этой области. Поэтому для педагога истории период 5 класса является периодом формирования у обучающихся базовых умений и навыков работы с источниками.

Помимо государственных требований при разработке рабочих программ также важно особое внимание уделить

психолого-педагогическим особенностям учащихся 5 классов. Переход из начальной школы в среднее звено является важным периодом в жизни каждого обучающегося. В учебной деятельности пятиклассника меняется организация учебного процесса, требования и ожидаемые результаты. Расширяется не только круг общения учащегося (новые педагоги и знакомые), но также и количество предметов, а также увеличивается степень ответственности [5]. В данный период продолжается развитие основных познавательных процессов (памяти, внимания, чувств, логического мышления, воображения, речи). Возраст обучающихся в 5 классе варьируется от 10 до 12 лет, соответственно, с 6–8 лет поступления в учебное заведение. По концепции психосоциального развития Э. Эриксона в данный период доминирует позитивное качество трудолюбие, и негативное — неполноценность. Это говорит о том, что дети в возрасте от 6 до 12 лет стремятся узнать основные механизмы работы и структуры из которых состоят вещи. Базовый принцип: «Я — то, чему я научился». В данный период важно развить правильные умения, которые позволят в совершенстве достигать поставленных задач. Э. Эриксон отмечает, что в случае неправильного воспитания и обучения возможно развитие негативных качеств как неполноценность, сомнение в своих силах, значении в группе [6, с. 78].

Таким образом, обучающиеся 5 класса находятся в психологическом и познавательном сенситивных периодах. Для обучающихся этот период является саморефлексивным, где происходит осознание того, что «я уже взрослый». Доминантными чувствами начинают выступать самостоятельность, значимость, независимость и потребность в общении. Для педагога является важной задачей поиск полезных и значимых видов деятельности, в ходе которых обучающийся сможет занять определенную значимую роль, реализовать свой потенциал и получить признание сверстников, старших товарищей, педагогов и других взрослых.

Помимо этого, ещё одной причиной актуальности кружка является оценивание умения работы с историческими источниками при проведении Государственной итоговой аттестации на уровнях ЕГЭ и ОГЭ. Как отмечалось ранее, содержание экзаменационных работ по ЕГЭ и ОГЭ включают в себя около 20 заданий, из которых в первой и во второй части обязательными являются задания с первоисточниками. Статистика ФИПИ в 2020 году говорит о том, что у обучающихся сформирован низкий уровень умений работы с источниками [2]. Бесспорно, вещественные источники не являются частью материалов для проверки умений работы с ними в рамках ГИА, однако они могут стать основой для развития умений работы с письменными источниками. Содержание курса Древнего мира в 5 классе основывается на сведениях, полученных при археологическом и источниковедческом исследовании. Удовлетворяя потребности обучающихся в интересном и познавательном содержании занятий, соответствии предметов изучения программе курса истории, педагог может развивать умения работы с историческими источниками.

Целью кружка является формирование умения интерпретировать разные виды исторических источников. Данный результат достигается посредством следующих задач: формирование знаний об археологии, её компонентах, исторических источниках и их особенностях; формирование умений анализа исторических источников; развитие мотивации к познанию и обучению, умения сотрудничества как с учителем, так и сверстниками; формирование представлений и умений проектного подхода. Цель и задачи кружка соответствуют ФГОС ООО.

По окончании программы разработанного кружка предполагается достижение предметных, метапредметных и личностных результатов. Данные результаты закреплены в ФГОС. Предметные результаты направлены на получение базовых исторических знаний о науках, их методах, историческом процессе. Помимо этого, предполагается получение специальных знаний, умений и навыков по работе с разнообразными видами источников, приобщение к мировому и отечественному историческому наследию. Как говорилось ранее, два основных источника, с которыми придется работать обучающимся — вещественные и письменные материалы. Обучающиеся должны в ходе прохождения программы познакомиться с процедурой получения исторических фактов знаний путем интерпретации исторических источников. Эти результаты будут достигаться при выполнении заданий квест-игры, сюжетно-ролевой игры «Археологи», создании справочника «Значимые археологические объекты Российской Федерации», проекта по охране конкретного археологического объекта и т. д. При этом результатом непосредственного знакомства с историческими источниками должно быть осознание важности, уникальности и невосполнимости историко-культурного наследия РФ.

Метапредметные результаты дифференцированы на регулятивные, познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия. Так как кружок ставит перед собой целью развитие метапредметных умений, то данный блок является одним из основных. При формировании регулятивных УУД у учащихся будут развиваться умения самостоятельно ставить цели, определять траекторию деятельности и способы решения проблемы, оперировать специальными инструментами для решения учебных задач. При высоком уровне самостоятельности кружковцам необходимо уметь самостоятельно определять цель работы, проблемы, решение для выполнения учебной задачи. При этом обучающиеся могут самостоятельно определять набор ресурсов для решения проблемы, что важно, учитывая тот факт, что понятие инструментарий в археологическом кружке может быть, как материальным, так и нет. На достижение этих целей направлены задания на создание макета «Я-археолог», памятки на тему «Сумка археолога», экспериментального археологического объекта и другие. Познавательные УУД предполагают развитие умений анализа, рассуждения, интерпретации, построения моделей, схем и критики информации. Умение анализа необ-

ходимо для успешного применения действия выделения качественных признаков при изучении исторических источников. При этом кружковцы должны уметь оценивать и критиковать информационные возможности исторических источников, отбирать только те материалы, которые необходимы для работы. После проведения всех процедур анализа объекта, второй важный шаг будет интерпретация информации в контексте решаемой учебной задачи. Достигаться данные результаты будут через все задания и игры на отработку умения интерпретировать (квест-игра «Этапы археологического исследования», сюжетно-ролевая игра «Археологи», подготовка доклада «Мысли немого памятника» и др.). В ходе приобретения коммуникативных УУД обучающиеся смогут определять свою роль и значение в группе, строить позитивные отношения и взаимодействия, уметь корректно отстаивать и критически оценивать свою точку зрения. Групповая работа в кружке составляет большую часть всей деятельности, поэтому обучающиеся должны научиться работать сообща для достижения групповых и индивидуальных целей. Например, задания на создание макета «Я-археолог», модели человека прошлого и его жизнедеятельности, проекта по охране конкретного археологического объекта и др. направлены на групповую работу.

Личностные результаты направлены на развитие и формирование мотивации к саморазвитию и самообразованию, получение актуальных научных знаний, построение взаимодействия с другими людьми и воспитание уважительного отношения к истории народов России и мира. Данные результаты соответствуют требованиям кружковой работы, когда обучающиеся формируют в себе мотивацию к развитию качеств, знаний и умений. При этом учитель должен направлять учеников, также мотивировать и регулировать данный процесс, контролировать изменения. Благодаря занятиям у кружковцев должно сформироваться целостное мировоззрение на основе классических и современных знаний (например, освоение раздела «Теория археологии»). А помимо знаний, кружок обязан развить в обучающихся умение вести диалог с другими людьми, и достигать взаимопонимания (например, игры, совместная исследовательская и творческая работа).

В ходе реализации кружка предполагается проведение творческой деятельности, заключающейся в выполнении разнообразных заданий. Обучающиеся смогут научиться создавать учебные макеты, ленты времени, экспериментальные объекты, справочники, собственные письменные источники и т. д. Помимо этого кружок позволит развить умение публичного выступления при представлении презентаций и участии в конференциях. Письменными работами, которые рассчитаны как на индивидуальную, так и групповую работу, являются эссе, доклады, разработка памяток и сказок.

В данном кружке педагог должен будет использовать методы словесного и наглядного обучения. Рассказ или беседа в ходе кружка — это всегда активность как от рассказчика,

так и от обучающихся. Лекции в понимании академических лекций в археологическом кружке категорически запрещены. Для 5 класса получение знаний обязательно должно происходить в интересной форме, где учитель — это организатор поиска, а ученики — искатели знаний. Наглядность в кружке представлена демонстрацией иллюстраций, фотографий, видео, реальных объектов, таблиц и схем и т. д. Однако педагог должен понимать, что наглядность в кружке в большинстве случаев должна быть осязаема, если она касается исторических источников. Если это схемы и таблицы, то они понятны и просты для восприятия 5 классу. Те объекты, которые невозможно продемонстрировать на занятии, например, памятники, должны быть показаны максимально детально, красочно. Поэтому наглядность в кружке является одной из основных проблем при организации. Так как в современном мире возможности ТСО огромны, учитель должен приложить много усилий для формирования у обучающихся целостной картины историко-культурного и археологического наследия своей страны и мира.

Критерии формирования итоговой оценки в кружковой работе могут быть выбраны каждым педагогом самостоятельно. Несомненно, оценивание деятельности в ходе учебного процесса — это основной элемент образования, но кружковая работа — это в первую очередь внеурочная деятельность, где обучающиеся должны показывать не точность своих знаний, а стабильный интерес к предмету. Педагоги, занимающиеся внеурочной деятельностью в праве самостоятельно разрабатывать систему оценивания исходя из своих педагогических целей и задач [4]. В рабочей программе кружка «Юная археология: тайны первоисточника» разработаны примерные критерии и показатели оценивания устных, письменных и творческих работ, а также публичных выступлений. После изучения каждого раздела педагог может оценить полученные знания и умения на итоговых формах контроля, на которые отводится одно кружковое занятие. Итоговые контроли в кружке выполняют мотивационную и развивающую функции. Исходя из этого оценивание может происходить в разнообразной деятельности: играх, создании мини-проектов, подготовках презентаций. Обучающиеся смогут всегда находиться в состоянии исследования, а также в необычных формах оценить полученные знания.

Деятельность в археологическом кружке предполагает привлечение не только возможностей учебного заведения, но также и иных образовательных, культурных и научных заведений. Как говорилось выше, археологические кружки должны взаимодействовать с учеными-археологами, работниками музеев, архивов и т. д. Возможны выездные археологические и другие полезные работы, советуемые содержанию (например, работа в музее). Особенностью кружка «Юная археология: тайны первоисточника» является то, что большинство тем могут быть изучены вне школы. От педагога потребуется только договориться со специальным научным или культурным центром о проведении занятия по выбранной теме.

Содержание кружка делится на три раздела соответствующих логике исследования исторических источников: теория археологии, методы археологического исследования, исторические источники. Начало изучения содержания кружка начинается с вводного занятия, на котором обучающиеся узнают о целях, предполагаемой деятельности и содержании кружка. После введения в кружковую работу следует основное содержание раздела «Теория археологии». Обучающиеся смогут узнать об археологии, ее научном аппарате, видных археологах, археологической периодизации, эволюции человека и его деятельности, неразрешенных вопросах науки и её современном положении. По завершению данного раздела следует итоговый контроль, на котором будет необходимо представить презентацию «Что изучает археология?». Это позволит систематизировать ранее полученные знания в более удобную и доступную форму, чем конспекты на уроке.

Следующий раздел кружка «Методы археологического исследования» раскрывают основы научного исследования: цели, задачи и результаты, этапы, инструменты. Отдельное освещение получает тема интерпретации археологических источников. Помимо этого, данный блок включает в себя изучение охраны памятников и материалов историко-культурного наследия и методы экспериментальной археологии. Завершает изучение данного раздела подготовка мини-проекта «О чём говорит источник?» в ходе которого обучающиеся представляют свою точку зрения на конкретный археологический материал и его значение как источника при изучении исторического процесса.

Одним из самых обширных блоков содержания кружка является третий раздел «Исторические источники». Изучение данного блока позволит обучающимся получить знания об исторических источниках, их видах и особенностях. Отдельно ученики познакомятся с археологическими и письменными источниками. Письменные источники в археологическом кружке выступают как дополнительные материалы при работе с артефактами и памятниками. Данный блок содержит в себе отдельные темы, на которых будут детально рассматриваться разнообразные источники, которых в науке большое количество, а также материалы, из которых они сделаны. Раздел содержит тему о чёрной археологии и фальсификации источников, освещающую обширную проблему в науке. Таким образом, кружковцы должны осознать важность исторических источников, их ценность и значение. Подытоживает данный раздел контроль знаний в виде «Своей игры» с деятельностными элементами.

Логическим завершением работы кружка «Юная археология: тайны первоисточника» является участие обучающихся в работе археологической экспедиции или оказание помощи музейным или научным центрам. Участие в экспедиции также может быть организовано после окончания учебного процесса, на летних каникулах. Всё зависит от организации, которая поможет в достижении данной цели. Участие обучающихся в реальной работе археологов, от-

крывает большие возможности для воспитания профессиональных навыков, формирования умения работы в коллективе, развития интереса к науке. Результаты экспедиций могут быть использованы для дальнейших научно-исследовательских работ.

Таким образом, археологический кружок «Юная археология: тайны первоисточника» в своём содержании и деятельности придерживается первоначальной цели — формирование умения интерпретировать исторические источники. На протяжении всей работы кружка обучающиеся так

или иначе будут взаимодействовать с источниками, смысл и значение которых предстоит растолковать по цели исследования. В ходе реализации кружка будут применяться как теоретические, так и практические работы. Содержание курса, а также методы, используемые при проведении занятий, направлены на достижение предметных, метапредметных и личностных результатов обучения. Средства реализации археологического кружка разнообразны, так как данная форма внеурочной работы содержит в себе большую базу для практической и теоретической работы.

Литература:

1. Агибалова, Е. В. Всеобщая история. История Средних веков. 6 класс: учебник / Е. В. Агибалова, Г. М. Донской. — 3-е изд. — Москва: Просвещение, 2014. — 288 с. — ISBN: 978-5-09-070395-6. — Текст: непосредственный.
2. Аналитические и методические материалы. — Текст: электронный // ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений»: [сайт]. — URL: <https://fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy#!tab/173737686-7> (дата обращения: 16.04.2022).
3. Вигасин, А. А. Всеобщая история. История Древнего мира. 5 класс: учебник / А. А. Вигасин, Г. И. Годер, И. С. Свенцицкая. — 3-е изд. — Москва: Просвещение, 2015. — 303 с. — ISBN: 978-5-09-067830-8. — Текст: непосредственный.
4. Оценивание деятельности обучающихся, посещающих кружки дополнительного образования в школе. — Текст: электронный // Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Школа № 1246»: [сайт]. URL: <https://sch1246v.mskobr.ru/files/ocenivanie.pdf> (дата обращения: 07.04.2022).
5. Саблина, И. В. Психолого-педагогические особенности перехода детей из начальных классов в среднее звено школы / И. В. Саблина. — Текст: электронный // Киберленинка: [сайт]. — 2013. — № 2 (18). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-osobennosti-perehoda-detey-iz-nachalnyh-klassov-v-srednee-zveno-shkoly> (дата обращения: 27.04.2022).
6. Шаповаленко, И. В. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для академического бакалавриата / И. В. Шаповаленко. — 3-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2019. — 575 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-9916-3510-3. — Текст: непосредственный.

Особенности дистанционного обучения

Низамиева Алсу Марсовна, студент магистратуры

Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета

В работе рассматриваются переход и активное внедрение дистанционной технологии обучения как метод функционирования образовательных организаций.

Ключевые слова: дистанционное обучение, учебный материал.

В России начало современного этапа дистанционного обучения отмечено применением огромного числа разнообразных технологических средств. В 1993 г. Комитет по высшей школе Министерства науки, высшей школы и технической политике РФ создал сеть образовательных учреждений дистантной формы, учреждения которой обеспечили доставку учебных материалов и информации слушателю независимо от его местопребывания. На деле реализуется государственная образовательная политика, носящая гуманистический характер образования, основанная на таких принципах: как единство образовательного пространства, общедоступность и демократизм образова-

ния, адаптивность его к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, свободное развитие личности.

С 1999 по 2001 гг. Минобрнауки РФ вводит ряд экспериментальных программ, формирующие основы нормативно-правовой базы ДДО России, но этот процесс в настоящее время так и остался незавершенным.

Дистанционное обучение в России может проводиться в разных формах:

- дистанционные курсы;
- дистанционные тренажеры;
- дистанционные вебинары;
- дистанционные видеолекции;

— дистанционные электронные учебники.

В России наибольшей популярностью пользуются дистанционные курсы. В этой форме наиболее удачно комбинируются синхронное и асинхронное обучение. В самом начале очная работа преподавателя со слушателями, затем этап самостоятельной работы слушателей с учебно-методическими материалами [1, с 123].

Дистанционный контроль преподавателя выполняется уже в асинхронном режиме. Чаще всего дистанционное обучение в России ассоциируется с курсами повышения квалификации. Очень удобно организовать переобучение персонала без отрыва от производства. Появились специализированные Центры дистанционного обучения, предлагающие огромный список образовательных услуг. В классических вузах дистанционная форма так же нашла свое применение — появились образовательные порталы для студентов, обучающихся на очной форме обучения.

Проявляется и роль государства — появилось много государственных программ, поддерживающих и развивающих дистантную технологию обучения [1, с 125].

Рассматривая дистанционное образование, хотелось бы обратить внимание на национальную уникальность России:

- колоссальная живучесть само воспроизводство и восстановление;
- необъяснимый консерватизм и потрясающая творческая активность педагогов;
- разнородность, разноуровневость в сочетании со стремлением к централизации;
- культ критики и самокритики;
- культ роста качества и количества передаваемой учащимся информации;
- стремление к фундаментальности передаваемых знаний;
- недостаток реальных связей со сферой производства и бизнеса;
- низкий общественный статус учителя и глобальные государственные планы о его подъеме;
- высокая взаимозаменяемость педагогов [2, с 53].

Современное образование уже не мыслится без использования информационных технологий. Это отразилось на применении преподавателями в учебном процессе электронных средств обучения (тренажеры, тесты, учебники, симуляторы). Благодаря этому ранее четкая граница между традиционным и дистанционным образованием начинает стираться.

При автоматическом управлении дистанционным обучением используется сложная программная системы, позволяющая выполнять мониторинг работы слушателей. Предлагаемая необходимые действия, для корректировки об-

учения (вплоть до изменения программы обучения целиком). При ручном управлении дистанционным обучением контроль за работой слушателей дистанционного обучения полностью возлагается на ответственного за обучение тьютора, который принимает решения по всем вопросам, связанным с процессом обучения конкретным слушателем. При смешанном управлении дистанционным обучением управление обучением соответственно сочетаются обе формы.

Персонализация слушателя делает для него возможным;

- определить скорость изучения учебного материала;
- определить, когда он хочет проходить обучение;
- определить какие именно разделы учебного материала и в какой последовательности ему необходимо изучить.

Обобщая, можно выделить следующие преимущества дистанционного обучения:

- эффективность дистанционного обучения во многом зависит от предмета дистанционного курса;
- доступность и открытость обучения (учиться, не покидая рабочее место, семью), учиться, находясь в любой точке земного шара, где есть компьютер и Интернет;
- дистанционное обучение дешевле очного обучения;
- гибкость, доступ к качественному образованию (выбор курса обучения,
- выбор различных учебных заведений);
- нет ограничения в количестве набранных слушателей, т. е. возможность увеличить количество студентов, а значит и оплату преподавателей);
- документирование процесса обучения (электронную версию текста можно распечатать);
- психологическая комфортность слушателей при тестировании и контроле;
- работа слушателей максимально индивидуализирована (личный стиль

работы слушателя и преподавателя не «подстраивается» под кого бы то ни было) [2, с 52].

Таким образом, на рынке дистанционного образования существует огромное количество оболочек для организации дистанционного обучения и каждая из них предполагает свой уникальный способ представления учебных материалов. Это определяет жизненный цикл учебных материалов, зависящий от значимости содержания курса. Востребованность традиционного учебника перед электронным может быть снижена только благодаря внесению в текстовый документ грамотной, удобной навигации по нему.

Литература:

1. Корнейчук Ю. В. Особенности дистанционного обучения журналистике // Инновационная наука. 2015. № 10–3.
2. Мирза Н. И. Особенности дистанционного обучения педагогов-психологов // ТДР. 2012. № 6.

Изучение мифопоэтического мира в творчестве М. А. Булгакова на уроках литературы в профильных классах (на примере романа «Мастер и Маргарита»)

Сафронова Мария Александровна, студент магистратуры

Курский государственный университет

Данная статья рассматривает аспекты изучения мифопоэтического мира в творчестве М. А. Булгакова на уроках литературы в профильных классах. Выделены основы анализа мифопоэтического мира произведений. Рассмотрены различные мифологические образы, ситуации, а также пространство романа «Мастер и Маргарита». Отмечена характерная особенность мифопоэтического мира романа, позволяющая автору производить художественное пересоздание, перестройку действительности.

Ключевые слова: мифопоэтика, мифопоэтический анализ, мифопоэтический мир произведения, М. А. Булгаков, Мастер и Маргарита, профильное обучение.

На сегодняшний день преподавание литературы в результате многолетних преобразований выходит на качественно новый уровень. Литературное образование в современной школе предполагает решение задач как непосредственно художественного, так и общекультурного развития обучающихся. Большое значение придается развитию так называемой читательской грамотности — в результате чего обучающиеся получают способность не только читать произведения, но и анализировать, оценивать, воспринимать произведение в различных плоскостях культурного пространства. На основе литературного образования у обучающихся формируется представление о духовной культуре, развиваются понятия о нравственности, эстетике. Огромный потенциал литературное образование имеет для формирования и развития высокой культуры речи, эстетического вкуса, способности к самостоятельному творчеству.

При этом много внимания уделяется литературному образованию в профильных классах гуманитарной направленности. На уроках литературы в таких классах ставятся цели подготовки к последующей профессиональной деятельности обучающихся — это может быть как педагогическая деятельность непосредственно в сфере преподавания литературы, так и множество других сфер: журналистика, публицистика, редакторская, корректорская работа, литературоведческая, писательская профессия, работа литературного критика и множество других. В соответствии с такими целями литературного образования в профильных классах содержание образования организуется в рамках соответствующих технологий, методик. Большой объем теоретической и практической работы предполагает и наличие большего количества уроков литературы — как правило около десяти в неделю, сюда включаются также факультативы, элективные курсы, спецкурсы, внеклассная работа и т. д.

Преподавание литературы в профильных классах имеет свои особенности: во-первых, это глубокое гуманитарное содержание предмета, что предполагает формирование у обучающихся гуманитарного мышления, основанного на восприятии существующей национальной и мировой культуры; во-вторых, сегодня распространение получают элективные курсы, с помощью которых педагог может диф-

ференцировать образовательный процесс таким образом, чтобы были учтены способности, устремления, склонности обучающихся, их возрастные и психологические особенности; в-третьих, на данном этапе развития государственных федеральных стандартов образования изучение литературы происходит через призму восприятия обучающихся, то есть при их непосредственном участии в учебном процессе, — так называемый субъект-субъектный подход.

Большая роль здесь отводится формированию и закреплению соответствующих компетенций — читательской, филологической, коммуникативной и т. д. Для реализации поставленных целей в профильных классах при изучении литературы упор делается на самостоятельную работу обучающихся, это включает организацию поисково-исследовательской работы, активизацию познавательной деятельности, что требует развитие исследовательских и аналитических навыков, позволяющих изучать множество пластов литературного произведения.

Произведения Булгакова в контексте профильных направлений литературного образования предлагает обучающимся уникальный мир, который можно понять только при глубоком в него погружении. Творчество писателя затрагивает множество сложных, неоднозначных, спорных аспектов жизни человека и общества — что позволяет каждому читателю находить и видеть в его произведениях то, что на данный момент ему видится важным, достойным исследования, познания. Глубина и сложность произведений Булгакова позволяет включать их в профильное литературное образование на уровне старших классов, когда обучающиеся становятся более самостоятельными, инициативными, ответственными, то есть способными к организации как процесса обучения, так и самообучения.

Во многом сложность произведений Булгакова определяется и глубиной, разнообразием мифопоэтического мира, что открывает возможность для поисковой работы обучающихся — в произведениях затрагиваются исторические, мифологические, мистические, этические корни. Таким образом, произведения Булгакова предоставляют множество возможностей для развития исследовательских умений и навыков обучающихся.

Мифопоэтический мир в творчестве любого писателя формируется под влиянием множества факторов — начи-

ная с детства, среды, в которой он жил и воспитывался и заканчивая его восприятием исторического периода своей жизни. На все это глубокое влияние оказывает культурная среда — уровень образованности, глубины понимания мира его близкими родственниками, друзьями, учителями; огромное значение имеют художественные произведения, которые он сам читал и выбирал для себя. Очень большое значение имеет и то, как именно впитанные культурные, духовные, нравственные ценности были реализованы в жизни. Так, мы можем видеть случаи, когда человек, воспитывавшийся в религиозной среде, становился атеистом — ввиду негативных событий, и наоборот.

Все эти факторы постепенно, год за годом, создают основу для мифопоэтического мира, который становится почвой для произведений. Для человека само понятие мифа и мифотворчества — это один из методов познания мира, попытки понять то, что сложно или невозможно понять ввиду многоаспектности, глубины явления — например, феномен добра и зла, создания и разрушения — подчас достаточно сложно уложить в рамки естественнонаучной картины, — так появляется пространство мифа и мифологии. Художественный мифологизм, таким образом, является естественной чертой литературы.

Для познания мифопоэтического мира произведения сегодня существует мифопоэтический метод анализа, который ввиду многогранности художественных произведений, приобретает особую актуальность — как на уровне филологических, литературных исследований, так и на уровне преподавания литературы в школьных учреждениях.

На уроке литературы в профильном классе мифопоэтический метод анализа позволяет раскрыть новые способы и возможности понимания, интерпретации произведения. В рамках метода обучающиеся осваивают новые для себя навыки литературоведческого анализа. Мифопоэтический метод исследования направлен в первую очередь на выявление архетипического сюжета, мифической основы произведения. Появляется и новый инструмент интерпретации поступков героев произведения — проявляющиеся в них архетипы. Такой подход позволяет находить всё новые смыслы художественного текста.

При этом на процесс мифопоэтического анализа оказывают влияние следующие аспекты:

- уровень читательской культуры и читательской грамотности обучающихся;
- уровень самостоятельности, инициативности обучающихся;
- широта кругозора обучающихся — весьма важный фактор, поскольку зачастую мифологемы могут иметь весьма тонкий подтекст, невидимый с первого взгляда;
- стиль и педагогический опыт учителя литературы;
- наличие методических разработок в изучаемой области.

Определяющим аспектом, тем не менее, будет влияние самого произведения, поскольку действительно великое

произведение литературы «само учит себя читать». Писательская работа — работа творческая, и как правило, работая над произведением, писатель ожидает прежде всего, умного читателя, для которого оставляет в тексте намеки, подсказки, сигналы — в надежде на то, что читатель будет достаточно внимателен, вдумчив, читая текст. Иными словами, писатель ведет незримый диалог с читателем, а способность услышать, понять произведение зависит от способности обоих к такому диалогу.

В этом отношении изучение романа «Мастер и Маргарита» раскрывает множество уровней читательского понимания, осознания, восприятия. Роман писался в определенных исторических рамках — а потому даже маститые критики сегодня трактуют его контекст совершенно по-разному. Так, даже определение прототипа Воланда порой становится неожиданным — кто-то признает в нем Сатану, а кто-то — Сталина, Ленина...

Само содержание романа очень неоднозначно и многослойно — «роман в романе» закручивается как карусель — переходы от сатиры к трагедии, от шутовства к романтической лирике. Все это предполагает и многослойность интерпретаций — поступки героев можно рассматривать по-разному, так же и по-разному определяя их этическую значимость.

О том же говорит и знаменитый эпиграф к роману из трагедии И. В. Гете «Фауст»:

...Так кто ж ты, наконец?

— Я — часть той силы,

Что вечно хочет зла

И вечно совершает благо.

Фигура Воланда является одной из определяющих мифопоэтического мира — с одной стороны, она вроде бы явно отражает Сатану, с другой — много в нём для привычного религиозного взгляда несвойственного. Персонаж противоречив в жанровом смысле, как отмечает А. Зеркалов, однако то мифопоэтическое пространство, которое автор создает с его помощью на страницах романа позволяет ему крайне органично вписаться в эти противоречия. Авторскую органичность персонажа поддерживает и свита Воланда — Азazelло, Коровьев, Бегемот.

В данном случае перед обучающимся встает задача не просто раскрытия религиозной мифологемы, но постижения её через призму истории, в особенности, политического контекста эпохи Булгакова. Для современного обучающегося — задача сложная, сегодняшние реалии в значительной мере отличаются от реалий начала двадцатого века — тем не менее, живость персонажей здесь будет дополнительным звеном, своего рода проводником в произведение — события с участием Воланда развиваются стремительно, что роднит его с веком сегодняшним.

При этом в рамках профильного класса можно предоставить обучающимся больше свободы в выборе формы и структуры интерпретации — так, педагог может предложить собрать мифопоэтический мир героев вокруг Воланда,

или наоборот — концентрацию внешних сил — вокруг Мастера, Маргариты, а можно сделать центральной фигурой Иешуа Га-Ноцри. В любом случае открываются большие возможности для исследовательской работы обучающихся. В ходе такой работы они будут открывать для себя совершенно различные пласты мифопоэтической картины — от строгого реализма до мистического и сверхъестественного — ведь мир Булгакова синтезирует в себе одновременно мифическую основу, фантастическую, и вполне реальную, злободневную.

Следует обратить внимание на пространственные слои произведения — они также во многом являются структурой мифопоэтической основы романа. Так, в романе представлено вполне реальное пространство — города, квартиры, и, наряду с ним — пространство потустороннего, мистического — откуда приходит Воланд со свитой, куда отправляется Мастер. Немаловажное значение имеет и пространство историческое — Ершалаим, пространство, переосмыслен-

ное автором таким образом, что порождает больше вопросов, чем ответов.

Таким образом, изучение мифопоэтического мира в творчестве М. А. Булгакова на уроках литературы в профильных классах на примере романа «Мастер и Маргарита» предполагает глубокое погружение не только в сугубо литературную реальность, но в большей степени реальность историческую, психологическую, мифотворческую, мифологическую. Такую реальность, структура которой предполагает многочисленные и многослойные пересечения совершенно различных реальностей и пространств. Большим плюсом произведения является крайняя неоднозначность персонажей, что создает дополнительные возможности для интерпретации структуры и философии мифопоэтического мира, создаваемого писателем. Произведение не несет в себе однозначных выводов, какой-то абсолютно единой идеи — а потому представляет огромный потенциал для исследовательской работы обучающихся.

Литература:

1. Алистратова А. А. Мифопоэтика inferнального образа Воланда в романе М. Булгакова «Мастер и Маргарита» // Стратегии социально-экономического развития Северного региона Крыма на долгосрочный период. — 2021. — С. 123–129.
2. Корниенко О. А. Мифопоэтика inferнальной образности романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита» // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. — 2016. — №. 3.
3. Мифологический словарь / гл. ред. Е. М. Мелетинский. — М.: Советская энциклопедия, 1990. — 672 с.
4. Москаленко А. В., Струк А. А. Мифологические истоки образа кота Бегемота в романе МА Булгакова «Мастер и Маргарита» // Материалы секционных заседаний 58-й студенческой научно-практической конференции ТОГУ. — 2018. — С. 194–198.
5. Самсонова М. А. Библия как прецедентный текст в романе МА Булгакова «Мастер и Маргарита» // Вестник Ульяновского государственного технического университета. — 2017. — №. 4 (80).
6. Худзиньска-Паркосадзе А. Б. Мифопоэтика романа «Мастер и Маргарита» МА Булгакова // Вопросы филологических наук. — 2014. — №. 3. — С. 6–18.

Развитие социально-коммуникативной активности у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости при помощи элементов театрализованной деятельности

Сидорова Елена Вячеславовна, студент магистратуры

Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина

Группа состояний связанных с нарушением интеллектуальных функций первичного порядка вбирает в себя огромное множество нарушений развития, оказывающих свое искажающее влияние на ход всего психического и психологического развития индивида. Умственная отсталость, в частной, олигофрения, это состояние, которое можно характеризовать как тотальное поражение всех сторон психического, а значит и психологического развития человека, обусловленное органическими поражениями структур головного мозга, возникшими в процессе пре-, пере- или раннего постнатального развития, а также периода первых лет жизни такого ребенка. Своеобразие картины развития умственно отсталого ребенка предполагает нарушение всех сторон психики: познавательные функции, речевая система, эмоционально — волевая сфера. Из этого проистекают значительные трудности построения таким ребенком адекватного взаимодействия с окружающим миром, в частности, это касается системы межличностных отношений, успешности самостоятельной интеграции в социум. [2,4,5,7]

Ключевые слова: социально-коммуникативная активность, элементы театрализованной деятельности, младшие школьники, умственная отсталость.

Развитие социально-коммуникативных навыков является одной из важнейших задач формирования зрелой, адаптивной личности человека, что особенно ярко актуально для детей, имеющих те или иные нарушения развития и, в частности, умственную отсталость. [1,6] На фоне этого встает вопрос о разработке эффективных средств развития не только компонентов познавательной сферы, но также качественных особенностей эмоционально — волевого и личностного развития, как необходимых элементов, позволяющих человеку самостоятельно адаптироваться в системе межличностных отношений во всем его многообразии, динамике.

Средствами театрализованной деятельности могут быть охвачены все стороны коммуникативно-социального развития ребенка с интеллектуальными нарушениями: навыки инициации коммуникативного акта при использовании ситуационно адекватных способов и средств общения, закрепленных культурным контекстом; умение выстраивать однонаправленное общение при реализации той или иной задачи в рамках совместной деятельности, при учете потребностей и желаний другого человека; навыки эмпатической переработки эмоциональных проявлений другого человека, а также умение самостоятельного выражения собственных эмоциональных переживаний адекватными способами и средствами. [6,8]

Театрализованная деятельность как средство развития коммуникативно-социальных навыков умственно отсталых детей может зарекомендовать себя в качестве эффективного инструмента по причине многоаспектного подхода к развитию обсуждаемых навыков. Сама форма реализации данной технологии предполагает привлекательную для ребенка игровую форму, а средства непрямого воздействия эмоционально — волевой и личностное развитие ребенка не будут восприниматься последними как учебная деятельность. Используя элементы театрализованной деятельности в коррекционно-развивающей работе с таким ребенком, можно добиться успеха в формировании адаптивных форм поведения, снижения проявления социально нежелательного дезадаптивного поведения, повышения коммуникативной активности, формирования потребности воспринимать личность другого человека как ценность. [2,8]

На основании данных, полученных в ходе диагностического изучения особенностей развития компонентов коммуникативно-социальной активности, мы смогли выявить следующие дефициты, характерные для младших школьников с умственной отсталостью: слабо развитый мотивационная основа коммуникативного акта, что выражается в отсутствии стремления инициировать межличностное взаимодействие, присутствие негативных установок по отношению к самому акту взаимодействия с другим человеком; бедный запас как вербальных, так и невербальных средств выражения коммуникативного посыла, слож-

ности понимания контекстуальной основы используемых средств; слабая ориентированность на коммуникативного партнера в процессе совместной деятельности, слабо развитое умение принимать помощь, как от сверстника, так и от взрослого человека; трудности эмпатического сопереживания другому человеку, а также выражения собственных чувственных переживаний. На основании выше представленных данных, мы рассматриваем применение средств театрализованной деятельности как перспективную технологию развития компонентом коммуникативно — социального развития умственно отсталого ребенка.

Изложение основного материала статьи. Разработанная нами коррекционно-развивающая программа была реализована на базе ГКОУ «Школа-интернат № 71» г. Нижний Новгород. Всего в формирующем эксперименте принимало участие 20 детей с умственной отсталостью в возрасте 8–9 лет. В экспериментальную группу вошли 10 детей с легкой умственной отсталостью, с которыми проводился формирующий эксперимент. Контрольную группу составили 10 детей с легкой формой умственной отсталости, с которыми не проводился формирующий эксперимент. Продолжительность реализации формирующего эксперимента составила 3 месяца. Описываемые коррекционные занятия проводились в дневное время (в первую половину дня). Частота занятий — один раз в неделю, длительность которого составляла –30 минут, было проведено 12 коррекционно-развивающих занятий. Занятия проводились в групповой форме.

Целью коррекционно-развивающей программы является: развитие социально-коммуникативной активности у младших школьников с умственной отсталостью.

Задачи, решаемые в ходе апробации заявленной коррекционно-развивающей программы:

1. Разработать и провести комплекс занятий, с использованием элементов театрализованной деятельности, направленный на развитие социально-коммуникативной активности у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.
2. Реализовать разработанную программу на основе элементов театрализованной деятельности.
3. Исходя из полученных результатов исследования разработать методические рекомендации для педагогического состава, родителей по формированию социально-коммуникативной активности младших школьников с легкой умственной отсталостью на театральном кружке (коррекционном курсе) «Феникс».

Можно определить структуру модели реализации коррекционно-развивающей программы:

1. Теоретико-методологический компонент — определение и описание теоретического, методического содержания, а также принципов реализации, постановка цели и задачи реализации;

2. Формирующий компонент — оптимизация показателей коммуникативно-социального развития младших школьников с умственной отсталостью посредством применения элементов театрализованной деятельности;

3. Диагностический компонент — оценка эффективности реализованной коррекционно-развивающей программы при помощи следующего диагностического инструментария:

1. Методика «Беседа по предложенной ситуации» автора Е. И. Радиной, целью которой является изучение уровня сформированности вступления в контакт со сверстниками.

2. Методика «Интервью» (в модификации О. В. Дыбиной), цель которой заключалась в умении поддержать беседу на заданную тематику.

3. Методика «Рукавички», автора Г. А. Цукермана. Основная цель — выявление уровня сформированности процесса кооперации в совместной деятельности.

4. Методика В. В. Бойко «Беседа по карточкам», основной целью которой являлось изучение уровня проявлять эмпатию к сверстникам.

5. Для объективизации полученного в ходе реализации коррекционно-развивающей программы эффекта, нами был выбран критерий ϕ — углового преобразования Фишера.

Основные принципами, на которых выстраивалась данная коррекционно-развивающая программа:

- Принцип учета возрастных достижений, а также ориентированность на «ближайшую зону развития» ребенка;
- Принцип единства диагностики и коррекции;
- Деятельностный принцип коррекции.

Основные этапы коррекционно-развивающей программы:

Организационный этап — формирование мотивационной основы работы по развитию коммуникативно-социальных навыков младших школьников с умственной отсталостью, через создание эмоционально — позитивного контакта между детьми и педагогом;

Формирующий этап — формирование социально — коммуникативной активности младших школьников с умственной отсталостью через включение их в структуру театрализованных игр;

Заключительный этап — обобщение детьми полученных социально-коммуникативных умений и навыков через их самостоятельную актуализацию в рамках свободного межличностного общения в ключе искусственно за данной ситуации. Также на данном этапе была осуществлена повторная диагностика особенностей развития компонентов коммуникативно-социальной активности младших школьников с умственной отсталостью.

Обсуждение основных результатов

Показателем эффективности данной программы, по нашему мнению, является прирост числа детей, демонстрирующие высокие значения оцениваемых критериев.

1. «Выявление уровня развития диалогического общения детей: Беседа по предложенной ситуации» (Е. И. Ра-

дина). По результатам повторного диагностического изучения данного критерия, мы можем наблюдать, что для детей, относящихся к экспериментальной группе характерен качественный сдвиг показателей по сравнению с детьми контрольной группы –30% в ЭГ и 0% в КГ ($p=0,01$). Представители экспериментальной группы показали прирост таких качеств, как коммуникативная мотивация (охотнее идут на контакт со сверстниками и взрослыми), улучшение навыков общения (грамматическое содержание, лексическая наполненность). Также отмечается прирост числа детей, демонстрирующих обсуждаемый компонент социально-коммуникативной активности на среднем уровне –50% в ЭГ и 30% в КГ ($p<0,10$), но по причине статистической незначимости уровня расхождения данных, мы не можем оценивать данное значение за показатель объективных изменений. На фоне этого релевантно снижение объема группы, демонстрирующих низкий уровень развития обсуждаемых умений — 20% в ЭГ на фоне 70% представителей контрольной группы ($p=0,00$).

2. Методика «Интервью» (в модификации О. В. Дыбиной). Отразим картину изменений данного компонента социально-коммуникативной активности детей с умственной отсталостью. Так, мы можем наблюдать преобладание показателей развитости навыка среди членов группы детей, относящихся к экспериментальной группе по сравнению с показателями того же критерия у детей контрольной группы — 40% в ЭГ и 0% в КГ ($p=0,00$), что, с учетом математической объективизации данных, указывает на достоверное улучшение навыков самостоятельного поиска информации при помощи адаптивных коммуникативных средств в процессе межличностного взаимодействия со сверстниками и взрослыми (логически верные, лексически наполненные вопросы в структуре заданной тематики). Также, среди младших школьников экспериментальной группы можно наблюдать более выраженный, чем у детей, составляющих контрольную группу, средний уровень развития навыков, оцениваемых в рамках данной методики — 50% ЭГ и 20% КГ ($p=0,07$), что, с опорой на показатели математической статистики, нельзя рассматривать за объективный показатель. Для таких детей является характерным большее, чем у представителей предыдущей группы, затруднения в сфере приобретения необходимой информации в процессе межличностного взаимодействия, что, с большей вероятностью, связано с общим развитием речевой функции (лексико-грамматический, семантический компонент речи). Низкий уровень развития навыка преобладает среди детей, представляющих контрольную группу — 80% КГ и 10% ЭГ ($p=0,00$), что указывает на значительное недоразвитие данных навыков у детей с умственной отсталостью при отсутствии специализированной коррекционно-развивающей помощи.

3. Методика «Рукавички», автора Г. А. Цукермана. Наблюдается значительное преобладание высокого выражения данного навыка среди детей экспериментальной группы по сравнению с показателями обсуждаемого ком-

понента коммуникативно — социальной активности у детей контрольной группы — 50% ЭГ и 0% КГ ($p=0,00$), что объективно указывает на эффективность применяемых коррекционно-развивающих средств для развития данной стороны изучаемой системы личностных навыков детей с умственной отсталостью. Дети, представляющие данную подгруппу в экспериментальной группе, демонстрируют достаточный уровень успешности процесса межличностной коммуникации в рамках осуществления совместной деятельности (значительно более, чем дети контрольной группы, обращены на коммуникативного партнера, стремятся найти компромисс для успешного решения поставленной задачи, способны не только оказать помощь другому человеку, но и сами с готовностью промают помощь от сверстников и взрослых). Незначительно отличаются группы, продемонстрировавшие средний уровень развития данного навыка — 40% ЭГ и 30% КГ ($p<0,10$); разница между подгруппами не несет под собой статистически объективного значения. Дети данной подгруппы могут испытывать трудности при самостоятельной работе в коллективе (недостаточная обращенность на партнера по деятельности, трудности поиска компромиссного решения в затруднительных ситуациях), но при введении направляющей и организующей помощи показатели оцениваемого качества улучшаются. Низкий уровень, как и в результатах, описанных выше, преобладает у детей контрольной группы — 70% КГ и лишь 10% ЭГ ($p=0,00$), что, при учете математической объективизации данных, указывает на значительное недоразвитие навыков успешной коллективной работы детей с умственной отсталостью, не включенных в систему целенаправленных коррекционно-развивающих мероприятий (такие дети негативистичны, не ориентированы на партнера по коллективной деятельности, ригидны в системе собственных установок относительно процесса осуществления задания, либо вовсе не ориентированы на его реализацию, испытывают значительные трудности в ситуации, когда сталкиваются с необходимостью попросить помощи, внешне инициируемую помощь принимают с большими затруднениями).

4. Методика В. В. Бойко «Беседа по карточкам». Показатели развития эмпатического сопереживания другому человеку среди представителей контрольной и экспериментальной группы, можно изучить опираясь на полученные данные. Мы можем наблюдать достаточно выраженное преобладание высоких показателей развития навыков эмпатического сопереживания у детей экспериментальной группы по сравнению с показателями того же уровня развития данного навыка у детей контрольной группы — 60% ЭГ и 0% КГ ($p=0,00$), что подтверждается средствами математической объективизации данных. В процессе реализации коррекционно-развивающей программы, дети смогли обучиться не только понимать чужие эмоциональные проявления, приписывая им адекватную интерпретацию и выстраивая свое поведение в соответствии с полученной информацией, но также и самостоятельному выражению

собственных эмоциональных, чувственных переживаний социально приемлемым образом, культурно закрепленными средствами выражения. На среднем уровне также наблюдается незначительно расхождение показателей (30% в ЭГ и 40% в КГ) ($p<0,10$), которые не обладают уровнем статистической значимости; такой ребенок не всегда способен выразить собственные чувства адекватными средствами, а также же понять в полной мере эмоциональный посыл другого человека, опираясь на систему вербальных и невербальных знаков. Как и в предыдущих случаях, низкий уровень развития описываемого компонента социально-коммуникативной активности детей с умственной отсталостью имеет больший уровень выраженности среди представителей группы, члены которой не были включены в систему коррекционно-развивающих мероприятий — 60% КГ и 10% ЭГ ($p=0,00$). Для детей контрольной группы, имеющих низкий уровень развития данного навыка характерны крайне низкие показатели развития способность понимания эмоциональных проявлений других людей, низкая ориентированность на их анализ, а также крайне бедный репертуар выражения собственных эмоциональных реакций вербальными и невербальными средствами в соответствии с контекстуальным содержанием той или иной социальной ситуации.

Наконец, обобщенные показатели уровня развития коммуникативно-социальной активности у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью представлен следующими данными:

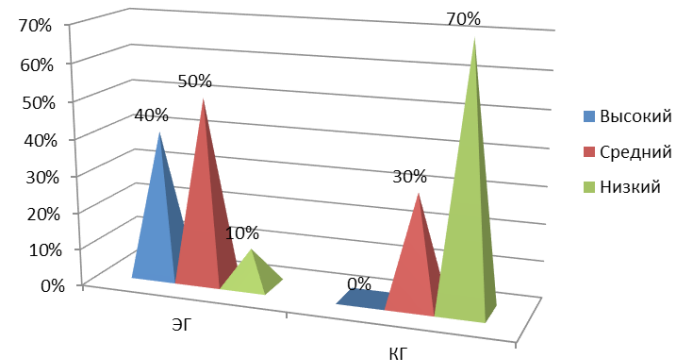


Рис. 1. Общий уровень развития социально-коммуникативной активности младших школьников с умственной отсталостью экспериментальной и контрольной групп

Мы наблюдаем преобладание показателей развитости комплекса описанных выше навыков среди членов группы детей, относящихся к экспериментальной группе по сравнению с показателями того же конгломерата навыков у детей контрольной группы — 40% в ЭГ и 0% в КГ ($p=0,00$), что, с учетом математической объективизации данных, указывает на достоверное улучшение обсуждаемых коммуникативно-социальных умений. Такие дети, в обобщенном представлении, имеют высокий уровень коммуникативной мотивации (нацелены на межличностное взаимодействие

как со сверстниками, так и взрослыми), при этом, для них характерно использование адекватных способов построения межличностного взаимодействия социально приемлемыми средствами как вербального, так и невербального порядка. Они лучше, чем дети, которые не принимали участие в системе коррекционно-развивающих занятий, выстраивают межличностное взаимодействие в рамках совместной деятельности, лучше находят компромиссы при решении той или иной задачи, способны получать информацию задавая в полной мере соответствующие ситуации вопросы. Также стоит отметить явный прирост навыков эмпатического сопереживания, умения выражать собственные эмоциональные состояния средствами вербального и невербального порядка. Субъективно можно отметить прирост числа детей, демонстрирующих развитие комплекса навыков социально-коммуникативной активности на среднем уровне –50% в ЭГ и 30% в КГ ($p < 0,10$), все же, по причине статистической незначимости уровня расхождения данных, мы не можем оценивать данное значение за показатель объективных изменений. И наконец, в группе младших школьников, относящихся к экспериментальной группе, наблюдается достаточно низкое, по сравнению с показателями детей контрольной группы, количество обследуемых, де-

монстрирующих низкий уровень развития компонентов коммуникативно-социальной активности, из чего мы можем сделать вывод, что под воздействием средств коррекционно-развивающего воздействия намечается тенденция к улучшению изучаемого компонента эмоционально-волевого и личностного развития детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью (10% в ЭГ и 70% в КГ; $p = 0,00$)/

Выводы и перспективы дальнейших исследований: Таким образом, опираясь на результаты, полученные в ходе повторной диагностики особенностей уровня развития компонентов коммуникативно-социальной сферы, мы смогли выявить тенденцию к улучшению изучаемых сторон данной системы. Исходя из этого утверждения, можно с некоторой уверенностью сказать о наличии коррекционно-развивающего потенциала воздействия на коммуникативно-социальное развитие ребенка младшего школьного возраста с умственной отсталостью средствами театрализованной деятельности. Для большей объективизации данного тезиса предполагается дальнейшая апробация описанной коррекционной программы на выборке детей, характеризующейся большей численностью.

Литература:

1. Будивский, О. Д. Формирование социально-коммуникативных навыков младших школьников как результат социально-коммуникативного развития личности / О. Д. Будивский // Проблемы современного педагогического образования. — 2021. — № 72–4. — С. 47–49.
2. Головцова, А. В. Театрализованная деятельность как средство социализации детей с ОВЗ / А. В. Головцова // Школа как платформа для успешной социализации обучающихся на уровне профессионального образования: материалы IV региональной научно-практической (очно-заочной) конференции, Волгоград — Котово, 17 февраля 2017 года. — Волгоград — Котово: Волгоградский государственный технический университет, 2017. — С. 265–267
3. Дмитриева, Е. Е. Социально-коммуникативное развитие дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: субъектно-деятельностный подход / Е. Е. Дмитриева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2021. — № 199. — С. 27–36.
4. Замский, Х. С. Умственно отсталые дети / Х. С. Замский — М.: Юнити — Дана, 2016. — 479 с.
5. Ибрагимова, Р. А. Характеристика социальных компетенций младших школьников с умственной отсталостью / Р. А. Ибрагимова, Р. К. Рамазанова // Скиф. Вопросы студенческой науки. — 2020. — № 4 (44). — С. 686–689.
6. Помагаева, А. Н. Развитие коммуникативных навыков у младших школьников с умственной отсталостью средствами социально-психологического тренинга / А. Н. Помагаева // СМАЛЬТА. — 2021. — № 4. — С. 107–116.
7. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. — М.: Просвещение, 2014. — 192 с.
8. Сергеева, Н. Ю. Театрализованная деятельность детей с ОВЗ как средство социальной адаптации и реализации индивидуальных возможностей / Н. Ю. Сергеева // Вестник науки. — 2019. — Т. 3. — № 12 (21). — С. 45–49.

Роль ансамбля в формировании основополагающих навыков учащихся в классе виолончели

Скворцова Елена Александровна, преподаватель, концертмейстер
ГБУДО г. Москвы «ДМШ имени А.Д. Артоболевской» (г. Москва)

В статье говорится о роли ансамбля в процессе обучения детей в классе виолончели в детской музыкальной школе.

Ключевые слова: виолончель, ансамбль, концертмейстер.

Если говорить о работе в классах струнных и духовых инструментов и не только, то работа в этих классах существенно отличается от работы с детьми по фортепиано. Неоспоримо, что любой инструмент требует умения и навыков извлечения звука. Но по сравнению с фортепиано практически любой инструмент и владение им подразумевает непосредственное извлечение звука. Несомненно, что фортепиано также требует умений и навыков, но пианисты все-таки имеют отношение к самому извлечению звука не в той мере, по сравнению с другими специальностями. А если затронуть тему электронных инструментов в нашем образовании, то большинство современных детей мало представляют, как появляется звук на фортепиано, к сожалению. Между тем музыка — это искусство звука, и именно с него начинается путешествие по музыкальной стране для многих детей. И от нас, взрослых, зависит каким будет оно.

И так как в данной статье будет рассмотрена работа концертмейстера и его роль в классе виолончели, хотелось бы сказать о специфике именно этого инструмента. Юные виолончелисты в отличие от многих других специальностей достаточно долго учатся извлечению звука, это связано с умением и мастерством владения смычком, правая рука напрямую связана со звуком, дети долго учатся следить за смычком, и на это уходит достаточно количество времени. В нынешнее время требования учебных программ, конкурсы, требования непосредственно к педагогам (так как от них требуют результата) диктует быстрый переход от начальных этапов к исполнению более продвинутых пьес. И не всегда это приводит к хорошим результатам, так как форсируются нужные навыки в становлении маленьких музыкантов. И конечно, преподаватель должен исходить более от возможностей конкретного ученика, чем гнаться за программными и конкурсными требованиями.

На начальном этапе, когда юные виолончелисты играют много разных пьес на пустых струнах, сопровождение фортепиано просто необходимо. Так как фортепиано берет на себя всевозможные функции музыки, такие как гармония, полифония, фортепиано создаёт нужный характер и колорит произведения. Игра ансамблем с фортепиано даёт ощущение сопричастности маленького музыканта к созданию музыки. Здесь очень важны хорошие и качественные переложения или навыки пианиста импровизировать и подбирать сопровождение к пьесам.

Именно на этом начальном этапе закладываются важнейшие понятия метроритма и понимания ритма. Для детей, учащихся на струнном отделении, гораздо проще

понять, что такое целая нота, что такое половинка или четверть, так как целый смычок является в их понимании целой нотой, половина смычка соответствует на начальном этапе половинной длительности и дети прекрасно понимают ритмическое соотношение нот с помощью смычка. Но бесконтрольное ведение смычка приводит, наоборот, к полному беспорядку в мышлении маленьких музыкантов, здесь фортепиано является неоспоримым помощником. Многие педагоги прибегают в помощи метронома, но на мой взгляд метроном учит играть механистично, дети начинают играть отдельными нотами, не стремясь к легато и хорошим переходам, метроном хороший помощник более взрослым учащимся, но с начинающими игра с фортепиано как раз учит правильно ритмически распределять смычок и правильно слышать и чувствовать музыкальную мысль.

В учебной литературе для струнных инструментов немало пьес на одной струне или просто на разных струнах без использования левой руки. И конечно детям дома нелегко заниматься, ведь вся красота музыки скрыта в партии аккомпанемента. О чем это говорит? Как раз о том, что ученику необходимо с самого начала играть ансамблем, чтобы уроки не превращались в сухое исполнение одинаковых нот разной длины. А ведь начинающие дети играют по пустым струнам очень долго. Период «дистанционного обучения» подсказало идею многим педагогам записывать сопровождение для учащихся, и как раз минусовки могут помочь домашним занятиям, чтобы ребенок с самого начала привыкал играть с сопровождением, слышать полную фактуру.

Хотелось бы затронуть тему гамм и этюдов. Все мы знаем, что исполнение гамм и этюдов подразумевает сильное исполнение. Но мой опыт говорит, что именно с гамм начинается и метроритмическое понимание и гармоническое развитие слуха учащегося. В традициях струнников играть гаммы много раз, с разным распределением смычка и разными штрихами. И часто дети имеют склонность сокращать смычки, не дослушивать особенно длинные ноты, из-за чего играть в более быстром темпе становится или трудно, или невозможно. Конечно, можно опять же прибегнуть к помощи метронома, но опять же мой опыт говорит, что как только учащиеся на зачёте лишаются помощи метронома, большая их часть перестаёт контролировать распределение. Игра гаммы с аккомпанементом даёт возможность лучше ощущать ритмическую сторону смычка, потому что в каждый смычок вкладывается определённый музыкальный рисунок, потом игра ансамблем даёт возможность ощутить краску и гармонию каждой ноты. Гармония даёт возможность точно слышать

ноту и не дублировать её на инструменте. Ребёнок лучше слышит интонационно как должна прозвучать мелодия, его игра даже в гамме более осмыслена, он чувствует все тяготения внутри мелодии. Гамма перестаёт быть просто набором звуков, выстроенным в определённом порядке.

Тоже самое касается этюдов, часто мы слышим, что ребёнок не понимает того, что играет, не понимает форму, этюд превращается в просто набор звуков. Между тем тот же сборник этюдов Л. Мардеровского для виолончелистов собрал в себя много очень симпатичной музыки, которую если переложить на ансамбль, будет звучать как очень хорошие пьесы. Недавно я услышала фразу о этюдах Г. Шрадика, на которых учатся скрипачи, что «там нет музыки», тут я не профессионал, но мне кажется, что этот произнося приговор, мы тем самым лишаем музыкальной стороны этюды. Мы, как пианисты, можем сказать тоже самое об этюдах Карла Черни, но мы прекрасно знаем, что Черни был прекрасным музыкантом, может быть не таким великим, как его учитель, но его вклад в развитие и педагогики, и пианизма неоспорим. И когда играют пианисты этюды, всегда есть дети, которые играют с удовольствием и ярко, а есть исполнители просто набора гамм и упражнений. Я это говорю, потому что нельзя и нам педагогам относиться к гаммам и этюдам как чему-то скучному и недостойному. Как раз ансамбль и гармоническая поддержка как бы раскрашивает сольные этюды и делает из непонятного текста для ребёнка пьесы, в которых он видит и слышит вполне логические построения. На мой взгляд развитие гармонического слуха и ощущение гармонии ведёт к лучшей интонации, пониманию смысла сыгранного, пониманию формы и многому другому. Если сравнить сольное исполнение этюда ученика, никогда не игравшего этюд с гармонической поддержкой, и ученика, игравшего и представляющего помимо текста гармоническую составляющую мелодии, мы услышим очень большую разницу.

Между тем как раз гармоническая основа любого произведения является основой формы. Ученик ощущает тяготения гармонии внутри формы в начале своего образования только на интуитивном уровне, но постепенно его опыт накапливается, и к средним классам, по-хорошему, ученик должен знать основные гармонические функции и понимать, что он играет. Поэтому важно чтобы ребёнок видел нотный текст не только как мелодический рисунок, а умел угадывать за мелодической линией соотношение ступеней и гармоний.

Как часто мы слышим, как струнники играют аккорды, но постепенно раз за разом теряют нужную гармонию, потому что у них нет опоры в виде предслышания гармонии целиком. Даже дети, которые ставят пальцы правильно и формально играют чисто, порой грешат неслышанием гармонической составляющей, и конечно роль фортепиано на данном этапе очень важна.

Итак, игра ансамблем даёт ряд неоспоримых нужных для развития ребёнка вещей: гармония, ощущение формы, формирования чувства метра и ритма.

На струнных инструментах первые штрихи, с которыми встречаются юные музыканты является деташе и легато. И задачей педагога является показать, что легато означает не просто исполнить несколько звуков на одно движение смычка, а достичь особого характера звучания: слитности, непрерывности, выразительности — качеств, присущих вокалистам. Если сравнивать штрихи «деташе» и «легато», можно сравнить понятия «сказать» и «пропеть». Такой приём способствует осознанию характера связной и раздельной игры. Но ребёнок и там и там должен научиться хорошо слышать музыкальный материал и из чего он состоит. Часто в работе мы сравниваем речь и музыкальную фразу. Вот звук, вот слово, которое состоит из звуков, вот предложение, состоящее из слов, вот мысль, состоящая из предложений и т. д. Умение видеть, анализировать музыкальную речь является одним из важнейших качеств для формирования музыканта. Но одноголосные мелодии детского репертуара не всегда соответствуют задачам педагога. Если брать репертуар маленьких виолончелистов, то по сравнению со многими инструментами, он весьма ограничен, и базируется на опыте других инструментов. В нем много переложений из фортепианных и скрипичных сборников. Не всегда эти пьесы удачны и ценны в плане музыки, но все они имеют педагогические задачи, важные для развития исполнительского аппарата. И чтобы ребенок не потерялся в «дебрях» задач и развивался гармонично, очень важно на раннем этапе получать эмоциональный отклик. Тут часто помогают подтекстовки песенок, с помощью текста ребёнок легче понимает строение фразы, он видит, где начинается и заканчивается мысль, где есть повторы.

Не зря звук виолончели часто сравнивают с человеческим голосом и считается что тембр виолончели наиболее близок к человеческому голосу. Поэтому пропевание текста наряду с игрой на инструменте является хорошим способом развития способностей ученика. Многие педагоги откладывают этот важный этап развития на уроки сольфеджио, но на мой взгляд начальный этап должен идти комплексно, на всех предметах, будь это специальность, сольфеджио или хор. Преподаватели должны работать сообща в одном направлении помогая друг другу. Нельзя из этой цепочки исключать и игру с концертмейстером, так как через игру в ансамбле с фортепиано учащийся многое понимает на внутреннем уровне. Так ещё не зная многих понятий из теории, ребёнок уже будет понимать на своём уровне чем отличается минор от мажора, как доминанта тянется в тонику, и многое другое.

Также помимо формы хотелось бы упомянуть такую важную составляющую в работе как развитие «Музыкальности», очень часто приходят дети одарённые, яркие, но если с самого начала им просто давать задачи, объяснять на словах, делать определённые упражнения и прочее их задатки начинают угасать и потом приходится прикладывать немало усилий для того, чтобы учить заново тому, что казалось можно было не упускать в самом начале. Игра ансамблем как раз на этапе работы над постановкой

и в другой рутинной работе, которой в нашей педагогической деятельности очень много, даёт возможность не упустить главное, ради чего ребёнок пришёл учиться.

Глядя на работу в классе виолончелистов я многое беру в свою педагогическую деятельность, и как раз игра одного материала ансамблем помогает не только инструменталистам, игра вместе с учеником даёт мне возможность показать фразировку, динамику, ритмическую гибкость и т. д., я конечно могу сыграть отдельно и показать пример без ученика, но многие дети ведь больше любят играть сами чем слушать со стороны, а игра в ансамбле им навязывает то, что от них требует педагог и оставшись одни они уже сами стремятся воплотить то, что делали только что вместе педагогом.

Не стоит и забывать и роль концертмейстера в концертной деятельности ребёнка, неоспоримым преимуществом перед теми же пианистами для маленького музыканта является наличие взрослого помощника, который если что «примет удар» на себя, поможет выполнить задачи, поставленные педагогом, подскажет на своём музыкальном языке штрихи, динамику и т. д. Но ребёнок должен быть психологически готов играть с другим инструментом, иначе все преимущества могут превратиться в катастрофу. Выучив пьесу или подготовив программу, юный музыкант уже имеет цельное представление о исполняемой музыке, и в его представлении фортепиано может и не быть. Поэтому с самого начала не стоит избегать игры с фортепиано, будь ли это педагог за фортепиано или концертмейстер. Игра в ансамбле учит ребёнка быть более гибким, прислушиваться к происходящему в фактуре. Если проводить сравнение с пианистами, то если инструменталисты неплохо владеют навыками игры в ансамбле, то для пианистов часто игра вместе или с другим инструментом становится не столь удобной, даже много играя в ансамбле с друг другом ученики часто «расходятся» и «теряют друг друга», я думаю это связано с отсутствием навыка игры в ансамбле, умению контактировать, которые развиваются на других специальностях с первых шагов, одинаковый тембр также способствует сбивке и неудачам, может быть поэтому для гармоничного развития учеников стоит как можно раньше играть ансамблем.

Литература:

1. «О мастерстве ансамблиста». Сборник научных трудов Л., Изд. ЛОЛГК, 1986.
2. «Фортепианный ансамбль в современном музыкальном искусстве и образовании». Сборник статей. Ред.-сост. Н. В. Медведева, ред. М. В. Воротной. — СПб 2015 г.
3. «Фортепианный дуэт. История жанра». Е. Сорокина. изд. «Музыка» 1998 год.
4. «Ритмическая дисциплина скрипача. Методический очерк». К. Г. Мострас. Государственное музыкальное издательство 1951 год.
5. «Взращенные с любовью. Классический подход к воспитанию талантов» Синити Судзуки.
6. «Очерки по методике игры на виолончели» А. В. Броун. Государственное музыкальное издательство. 1960 год.
7. «Мой ребенок будет скрипачом. Советы родителей» Л. Грауман. Изд. «Композитор». 2019 год.
8. «Педагогика гармоничного развития скрипача» С. О. Мильтоян. Тверь. 2013 год.

Я думаю, концертмейстерские способности студентов в среднем и высшем звене напрямую связаны с отсутствием навыков игры в ансамбле на начальной стадии. Поэтому, как и в любом инструментальном классе, педагогу периодически стоит играть ансамблем со своими учениками даже в пределах его программы, не ожидая занятий ансамблем в более старших классах.

Наблюдая за работой педагогов разных специальностей, часто видно что использования концертмейстера в классе не всегда рационально, несомненно то, что концертмейстер нужен, но как использовать его работу на уроке не всегда ясно, мы часто слышим формулировку: преподаватель и концертмейстер должны быть в паре, или концертмейстер тоже педагог и имеет право голоса на уроке, но конечно такой союз возможен когда педагог и концертмейстер хорошо сработались, или педагог имеет достаточный опыт чтобы направить в нужное ему русло работу концертмейстера, или наоборот когда концертмейстер достаточно опытен в своей работе и может помочь педагогу, подсказать очевидные вещи для пианиста, но не струнника или педагога другой специальности. Но в большинстве случаев работа концертмейстера сводится к совместной игре пьес и других произведений, для ощущения ансамбля учеником и комфортности ученика при игре с ансамблем. Остальные, педагогические проблемы преподаватели предпочитают решать сами. Кстати, многие педагоги прекрасно владеют фортепиано, и, конечно, многим из них проще сыграть самим нужное упражнение, чем объяснять цели и задачи помимо ученика ещё и другому взрослому человеку. Поэтому методистам наверно стоит уделить теме концертмейстера и совместной работе с ним в классе любой специальности также отдельные главы в своих разработках, на данном этапе просмотрев и прочитав какое-то количество книг написанных струнниками по педагогике, я обнаружила, что проблемы ансамбля практически не затронуты, все проблемные темы такие как ритм, штрихи, память, интонирование и многое другое показаны так, как если бы струнники никогда не соприкасались с другими инструментами, хотя это, конечно, не так. И, конечно, для любого педагога важно как самому владеть хорошо фортепиано, так и уметь работать в паре с концертмейстером.

Лингводидактический подход к формированию системы знаний об именах собственных в школьном курсе русского языка

Толстыка Анна Юрьевна, студент магистратуры

Курский государственный университет

Данная статья рассматривает реализацию лингводидактического подхода к формированию системы знаний об именах собственных в школьном курсе русского языка. Ономастика рассматривается в рамках ее представления в различных учебных комплексах, и на разных этапах обучения в школе. Также анализируется отражение ономастики в комплексной подготовке к ЕГЭ, ГИА.

Ключевые слова: лингводидактический подход, имена собственные, школьный курс русского языка, система знаний

Человек существует в мире названий — предметов, действий, качеств, процессов, явлений. Особое место занимают слова, которые обозначают конкретные предметы и явления, отличающиеся от остальных — имена собственные, или онимы. Люди используют имена собственные ежедневно, постоянно — это имена людей и литературных героев, клички животных, названия городов, рек, стран, звезд, планет — как реальных, так и выдуманных, имена фантазийных существ — волшебников, богов, демонов, ангелов и т. д.

Разнообразие имен, их роль и функции в речи, жизни и постепенное усложнение этого языкового явления привело к возникновению ономастики, области языкознания, которая посвящена изучению имен. В переводе с греческого термин означает «искусство давать имена». Стоит отметить, что сложность ономастики определяется не только разнообразием имен и способов их образования, но и множеством исторических особенностей, в том числе, неизвестными аспектами их происхождения [Губаханова 2017: 28]

Исследование собственных имен в школьном курсе начинается с вопроса, откуда происходит то или иное имя или фамилия, как оно образовалось — как правило, большинство достаточно «старых» имен имеет свою историю происхождения. Этимология сама по себе является разделом языка, изучающим происхождение слов, однако зачастую педагоги используют этимологические аспекты для того, чтобы заинтересовать обучающихся — особенно, когда история слова (или имени в нашем случае) действительно интересна, необычна, несет в себе что-то новое [Максимчук 2017: 201].

Как таковой дисциплины «ономастика» в школьном курсе нет, то есть отдельно, как комплексный предмет, она не преподается, однако курс русского языка с начальных по старшие классы содержит представления об именах собственных — что позволяет сформировать у обучающихся систему знаний об именах собственных [Астафьева 2017: 102]

Имена собственные объединяются в особый класс слов языка, ономастика изучает их историю, закономерности образования, функционирования, использования в речи. Существуют различные разряды онимов, они изучаются через лингвистические подходы и методы, таким образом, ономастика связана и с другими лингвистическими дисциплинами.

При этом имя собственное — это и особый феномен, он обусловлен культурно-исторической реальностью, особенностями развития того или иного народа, в некотором смысле имена собственные содержат в себе много «экстралингвистического». В имени сосредоточено не только его происхождение, образование, но и зачастую традиции, обычаи, менталитет народа. В этом смысле имена собственные и ономастика в целом тесно связаны со многими другими науками: не только историей, но и географией, этнографией, социологией, этнолингвистикой.

Ономастический материал содержит в себе концентрированный культурный материал, то есть культура в нем отражена наиболее ярко, хотя это не всегда явно для говорящего или слушающего. Также следует отметить, что русская именная система тесно связана с мировой, это означает, что многие ономастические явления носят характер универсальных.

Таким образом, школьный курс русского языка, в части изучения имен собственных способствует формированию у обучающихся лингво-культурологической компетенции.

Имена собственные, а также понятие о них изучается уже с первых классов. Так, в учебном комплексе по русскому языку В. П. Канакиной и В. Г. Горецкого обучающиеся учатся правильному написанию имен собственных, изучают большую букву в начале имени. В качестве примеров приводятся названия городов, рек, имена людей и т. д. [Канакина 2014: 156]

В дальнейшем работа с именами собственными в школьном курсе усложняется. Так, в учебном комплексе Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова, Л. А. Тростенцовой и др. проводится более комплексная работа.

В программе для пятого класса предусматривается изучение морфологии, в котором рассматривается существительное, как часть речи. На материале существительного рассматриваются основные разряды собственных имен, формируются понятия о них, при этом изучению посвящается отдельная тема: приводятся классификационные признаки, рассматривается разница между именами нарицательными и собственными (названия «однородных» и «единичных» предметов), одновременно отрабатывается и правильное написание онимов.

Дидактическая часть представлена упражнениями, основанными на текстах об истории родины, имен, фами-

лий, отчеств, о связи фамилии с прозвищами и событиями из жизни и т. д. Задания в упражнениях направлено на отработку правильного употребления онимов в речи и языке: «запишите клички животных, о которых вы читали в книгах»; «подчеркните большую букву в именах собственных и собственных названиях»; «встречаются ли в вашем населенном пункте названия улиц, площадей в честь знаменитых людей?» и т. д. Такое содержание учебного материала основывается на лингводидактическом подходе и способствует формированию языковой и лингвистической компетенций у обучающихся.

Это способствует и формированию лингвокультурологической компетенции — часть дидактического материала связано с культурно-историческим контекстом: тексты о Бородинском поле, Московском Кремле, изучение имен собственных со значимым культурным значением — на этом материале обучающиеся осваивают национальный культурный код, получают представление о том, как отражается их культура в слове, имени собственном.

Некоторые элементы изучения ономастики представлены и в других темах, например, «Предложения с обращением» — в этой теме объединяется материал о правильном обращении к человеку по имени и отчеству, полному и неполному имени, отрабатываются различные речевые ситуации — бытовые, официальные. В этом случае у обучающихся формируется коммуникативная компетенция.

При изучении словообразования и морфемики дидактический материал содержит топонимические элементы наряду с этимологическими и словообразовательными — задания направлены на исторический анализ топонимов, таких как: Петербург, Берингов пролив, Новосибирск и т. д.

Имена собственные используются и в дидактическом материале при отработке навыков написания падежных окончаний имен существительных. Отработка ономастического материала позволяет расширить активный словарный запас обучающихся, повысить культурный уровень.

В учебнике для шестого класса представление об онимах у обучающихся расширяются. В дидактический материал по изучению имен существительных вводятся славянские имена и фамилии, а также иноязычного происхождения; слова в кавычках, слова-аббревиатуры. Ономастические элементы как правило дополняют основной дидактический материал, таким образом, изучение происходит постепенно, «попутно».

В учебниках для седьмого, восьмого и девятого классов ономастического материала становится меньше, однако он усложняется: например, при рассмотрении топонимов объясняется их этимология, имена собственные изучаются с точки зрения того культурного фона, который они создают в языке [Ладыженская 2016: 68].

В 10–11 классах изучение ономастики опирается по большей части на исследовательскую деятельность —

обучающимся предлагаются не только упражнения на правильное употребление имен собственных, но и дается сжатое представление о понятии «ономастика», «оним». Например, в учебнике по русскому языку Н. Г. Гольцовой, И. В. Шамшина, М. А. Мищеринной предлагаются задания по выяснению этимологии и происхождения имен [Гольцова, 2011: 224].

Обзор и анализ различных учебных комплексов на разных этапах школьного обучения показывает, что имена собственные рассматриваются в школьном курсе как часть языка, упоминаются их особенности, правила употребления, образования, классификационные признаки и т. д. Употребление онимов изучается прежде всего в коммуникативном и лингвистическом аспектах, как отдельная дисциплина ономастика не представлена. При этом лингводидактический подход к изучению собственных имен позволяет сформировать необходимые компетенции и систему знаний об именах собственных. Изучение ономастического материала в школе соответствует логике учебной программы по русскому языку — по большей части онимы не выделяются в отдельные темы, за некоторым исключением. Наибольший объем теоретического материала приходится на 5–6 классы, что дает основы представления об именах собственных [Супрун 2017: 164].

Важным моментом при изучении имен собственных в школьном курсе является их междисциплинарный потенциал, способность опираться на межпредметные связи — с географией, историей, краеведением и т. д.

Ономастика и ее элементы представлены также в комплексной работе по подготовке к ЕГЭ и ОГЭ. Анализ экзаменационных работ обучающихся показывает, что при написании имен собственных они часто допускают недочеты, связанные с выбором написания имени автора или его характеристикой, написанием инициалов. При этом ономастический материал представлен как при подготовке к сочинению, так и к выполнению теста по русскому языку. Так, в тестовых вариантах прошедших экзаменов встречаются задания на употребление и правописание имен собственных, выбор, обоснование и т. д.

Таким образом, ономастический материал занимает значимое место в школьной программе по русскому языку, изучение онимов способствует формированию следующих компетенций: языковой, лингвистической, коммуникативной, лингво-культурологической. Формированию необходимых компетенций способствует лингводидактический подход к формированию системы знаний об именах собственных в школьном курсе русского языка. В соответствии с этим подходом изучение и отработка ономастического материала основывается на множестве аспектов — от языкового до культурологического. Изучение ономастики не выделено в школе в отдельную дисциплину, однако представленность материала в учебных комплексах позволяет сформировать у обучающихся систему знаний об именах собственных.

Литература:

1. Астафьева И. А. Лингводидактический потенциал имен собственных в школьном курсе русского языка // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2017. №. 4 (17). С. 100–103.
2. Гольцова Н. Г., Шамшин И. В., Мищерина М. А. Русский язык. 10–11 классы: учебник для общеобразовательных учреждений. 8-е изд. М.: «Русское слово», 2011. 448 с.
3. Губаханова Р. Л. Ономастика в школе // Развитие русского языка и культуры за рубежом: традиции и инновации. 2017. С. 28–32.
4. Максимчук Н. А. Педагогические аспекты ономастики // Теория и практика ономастических и дериватологических исследований. 2017. С. 201–220.
5. Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1–4 классы: пособие для учителей общеобразоват. организаций / [В. П. Канакина, В. Г. Горещкий, М. В. Бойкина и др.]. М.: Просвещение, 2014. 340 с.
6. Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова, Л. А. Тростенцовой и других. 5–9 классы: учеб. пособие для общеобразоват. организаций. 13-е изд. М.: Просвещение, 2016. 111 с.
7. Супрун В. И. Лингвокультурологические и лингводидактические аспекты русской ономастики // Ценности в лингвокультурном аспекте: языковое сознание, коммуникация, текст. 2017. С. 164–171.

Студент педагогического направления: востребованность на рынке труда

Ушакова Валерия Евгеньевна, студент;

Зайнуллина Тансылу Дамировна, студент

Казанский (Приволжский) федеральный университет

На сегодняшний день в сфере образования наблюдается осязаемый дефицит кадров, и по прогнозам, ситуация не улучшится в ближайшие несколько лет. Почти половина педагогов — пенсионеры, а средний возраст учителя — 44 года в Республике Татарстан [1].

Почему молодежь не стремится работать в школе? В исследовании среди опрошенных студентов Казанского Федерального Университета педагогических направлений сделан акцент на следующие вопросы: причины выбора профессии, мотивация к учебе, профессиональные планы. В работе раскрыты причины, влияющие на дальнейший выбор пути профессиональной деятельности студентов-педагогов.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, профессиональный интерес, студент, учитель, преподаватель, школа, условия работы.

С каждым годом педагогические колледжи, институты и университеты, их филиалы, расположенные чуть ли не в районных центрах, увеличивают выпуск молодых учителей, но мало кто из них, закончив учебное заведение, собирается пойти работать в школу.

По данным Министерства образования и науки РТ в школах преподают около 36 577 учителей [2]. Министр подчеркнул, что в настоящее время в республике не хватает учителей физики, русского языка, математики, биологии и химии. По его мнению, необходимо проводить профориентационную работу среди учеников 7-х и 8-х классов. «Нехватка учителей в этом году ощущается, потому что не все приходят работать в школы. Из учреждений среднего профессионального образования в школы пришли около 90% выпускников, остальные поступили в высшие учебные заведения. Но это хороший показатель по сравнению с другими российскими регионами. И 85% молодых учителей,

которые окончили вузы в этом году, начали работать в школах», — констатировал он [3].

Для изучения отношения к педагогической деятельности в школе на этапе обучения студентов педагогических направлений Казанского Федерального Университета было проведено исследование: «Студенты педагогических направлений — что дальше?». Общее количество студентов, принявших участие, составило чуть больше ста человек, учащиеся были из различных институтов и направлений подготовки: физика и математика — 40%, русский язык и иностранный (английский) — 36%, история и английский язык-10%, химия-10%, дошкольное образование-3%, логопедия-1%.

Стоит отметить, что третий курс является переходным этапом для студентов. В этот период учащийся полностью заканчивает формирование целостной картины о своём предназначении, о своих профессиональных ин-

тересах и мотивах к будущей работе по выбранной специальности. В своем исследовании мы проводили эксперимент среди учащихся всех курсов:

- 1 курс — 33%;
- 2 курс — 40%;
- 3 курс — 3%;
- 4 курс — 19%;
- 5 курс — 5%.

Исследование показало, что мотивы для поступления в педагогический университет и выбора профессии учителя достаточно разнообразны. На основе полученных данных можно утверждать, что первичными мотивами при поступлении являются склонность к преподаванию — 53% и любовь к работе с детьми — 49%. Также не менее важными послужили следующие факторы:

- нравятся профили обучения — 29%;
- мечта детства — 23%;
- династия педагогов в семье — 13%.

Некоторые мотивы поступления абсолютно не связаны с педагогической деятельностью. В этой категории максимальный процент голосов заняли такие факторы, как требование родителей (7%), для получения «корочки» (15%), не хватило баллов ЕГЭ на желаемую специальность (12%), человек не решил, кем хочет быть, и поступил на пед. направление (19%), а также достойная заработная плата, нежелание идти в армию.

Данные анкетирования показали, что подавляющее большинство опрошенных учащихся имеет склонность к педагогической деятельности. Но выбор профиля обучения не гарантирует профессиональное будущее студентов в школе. Стоит учесть, что недостаточный уровень информированности при выборе профессии и понимания требований профессии в дальнейшем способствуют изменению отношения студентов к выбранной сфере деятельности.

Среди опрошенных студентов 69% собираются работать в школе после окончания ВУЗа, но 31% все же предпочитает альтернативу учительской деятельности. Какие для этого могут быть причины? Самыми весомыми причинами являются: низкая заработная плата учителей (65%) и количество бумажной работы (60%).

Не менее важными причинами отвержения профессии школьного учителя являются вмешательство в личную жизнь учителя, загрузка дополнительной работой (это может быть участие в различных школьных мероприятиях, классное руководство, проведение классных часов и родительских собраний, работа внутри коллектива), и также давление со стороны администрации. Есть малая доля тех, кого не устраивает строгий дресс-код и рабочее время в школах. Можно предположить, что данные утверждения учащихся основаны на педагогической практике, которая начинается с первых недель учебной деятельности в университете и проходит, как правило, в общих учебных заведениях. Возникает разрыв между представлениями о работе в школе и действительностью, то есть с чем пришлось столкнуться на пути к профессиональ-

ной деятельности. Еще одной причиной могла послужить и сама учебная деятельность студентов, и, как показал опрос, треть учащихся недовольна обучением в университете, здесь снова появляются противоречия между представлениями и реальностью. Как же учеба в университете могла повлиять на отношение студентов к будущей работе по выбранной специальности? 64% опрошенных считают, что в учебной программе есть множество лишних предметов, что на них «выливается» большой поток ненужной информации, а чуть меньший процент оценивает лекции, семинары и иные виды дисциплин скучными. Это значит, что преподаватели не могут, а возможно даже не хотят заинтересовать учащихся своим предметом. Они предпочитают однотипные и монотонные лекции, вследствие чего у студентов теряется интерес к познанию предмета, получению новых знаний и возникает полное отсутствие мотивации работать по своей профессии. Можно предположить, что многое зависит от преподавателей в университете, ведь 26% студентов уверены, что в их сторону направлено неуважение, как к будущим коллегам со стороны преподавательского состава и 13% считают, что многие из них нарушают преподавательскую этику, т. е. они халатно относятся как к своему предмету, так и к самим студентам.

Если студенты после окончания университета не планируют работать по специальности, какую же тогда альтернативу они предпочтут школе? 72% студентов уверены, что хотят работать либо репетитором, либо преподавателем в онлайн-школах. Возможно, в первую очередь, это связано с большой разницей заработной платы школьного учителя и теми, кто не является государственным работником. Четверть студентов собирается учиться дальше и, возможно, работать педагогом не в школе, а в колледжах или университетах, а треть опрошенных не собирается связывать профессиональную деятельность со сферой образования, они планируют перепоступить на другие специальности или же выбрать сферу, не требующую университетского образования.

В ситуации рассогласования эталонов, взглядов, моральных общепризнанных мерок, ценностей, которые исповедуются школой и университетом, а также реальной жизнью, которая строится на других ценностях, верх берет реальность.

Пока статус и социальная защищенность учителя, а главное, размер вознаграждения за труд, который, кстати говоря, соизмерим лишь с прожиточным минимумом, останутся на нынешнем уровне, до тех пор школы будут испытывать острую нужду в учительских кадрах. Мнение о том, что именно размер заработной платы является основным средством решения обсуждаемой в статье проблемы, совпадает с официальной точкой зрения.

Однако, сколько еще ожидать изменений к лучшему в сфере школьного образования, кажется, пока никто не знает. Подводя итог, мы можем сделать вывод о том, что результаты проделанной работы отображают различ-

ного рода противоречия, а также несогласованность в социально-профессиональном сознании студентов.

Отношение и интерес к педагогической профессии не являются личным делом каждого студента. Вопрос профессионального, а также жизненного самоопределения

учащихся педагогического университета в нынешних обстоятельствах необходимо анализировать в наиболее просторном социо-цивилизированном контексте. Данная проблема имеет социальные, экономические корни, и решать ее необходимо, учитывая все факторы.

Литература:

1. В Татарстане с 2022 года повысят зарплату учителям, БизнесOnline. — <https://kam.business-gazeta.ru/news/532101>
2. Итоги работы системы образования и науки республики татарстан за 2020/2021 учебный год, инфографика. — <https://mon.tatarstan.ru/>
3. Ильсур Хадиуллин: Принято решение о повышении зарплаты учителей с января 2022 года. — <https://mon.tatarstan.ru/index.htm/news/2037528.htm>

Изучение фразеологизмов на уроках русского языка в национальной школе

Хузина Ильмира Фаильевна, учитель

Средняя образовательная школа № 25 г. Ферганы (Узбекистан)

В Республике Узбекистан, вступившей в новый этап экономического, социального, культурного и духовного развития, особое внимание уделяется интеграции науки и образования для повышения эффективности образовательных и научных исследований. В частности, лингвистические взгляды, одно из важных направлений современного языкознания, направлено на определение закономерностей и принципов употребления языковых единиц как средств речевой деятельности, а также на определение особенностей языковых явлений в реальном общении. Актуальность данной статьи заключается в том, что особое внимание уделяется анализу семантико-структурно устойчивых, т. е. фразеологических единиц, являющихся системой языка и ее базовой единицей.

Ключевые слова: фразеология, методика изучения, русский язык, узбекский язык.

Словарный запас языка включает в себя не только отдельные слова, но и устойчивые словосочетания. Устойчивые соединения, состав которых значительно сложнее, называются фразеологизмами или фразеологическими соединениями (словосочетаниями). Область лингвистических исследований фразеологии называется фразеологией (греч. фразы — «фраза», логос — «слово») [1]. Поскольку фразеология является частью лексики языка, фразеология рассматривается как раздел языкознания, относящийся к области лексикологии. Фразеологизмы представляют собой устойчивое сочетание двух и более слов. Например, *бошига ко'тармок, тилини бир карич килмок, ковушини то'г'риламак, жуфтакни ростламак, олам гулистон, катта оғ'из: поднимая голову, поглаживая языком, выпрямляя пятку, выпрямляя пару, мир как цветок, большой рот.*

Несмотря на то, что фразеологизмы содержат большое слово, они сочетаются единым общим значением и выражают эмоционально-экспрессивное значение. Фразеологизмы широко используются в художественной литературе как образно-аффективное средство.

Как правило, фразеологизмы образуются на основе свободных словосочетаний в языке. Однако они приобретают переносное значение и усваиваются в результате соединения компонентов и использования их как единого целого.

Фразеологизмы в разных языках отражают некоторые обычаи этого народа. При их переводе с одного языка на другой используются фразы, соответствующие содержанию, без буквального переворачивания компонентов фразы.

Фразеологизмы семантически объясняются обобщенным переносимым значением, а грамматически — взаимосвязью компонентов их целостности и тем, что в предложении сохраняется один и тот же порядок.

Различают широкое и узкое понимание сферы применения фразеологии. В понимании Кента под фразеологизмом понимаются разнообразные фразеологические единицы помимо фиксированных сочетаний слов. Существует также понимание смысловых связей слов как фразеологизмов. Из этих явлений только один тип — устойчивое сочетание слов — может быть оценен как языковая единица. Фразеологическое единство — это не постоянное объединение всех видов слов, а часть их. Чтобы быть фразеологизмом, устойчивое сочетание слов должно иметь переносное значение. Фразеологические единицы не равны сумме лексических значений, характерных для слов-компонентов, в значении словосочетания в целом значение словосочетания выражается как обобщенное значение максрадж значения. Фразеологизмы — это огромные двусторонние лексические единицы, способные выражать одно общее понятие,

даже если они состоят более чем из одного слова. Лексические значения фразеологических единиц являются общими лексическими значениями их компонентов. Значение фразеологизмов основывается на структурной схеме и значении частей, входящих в состав сложного. Но это не единственный вывод для всех значений. Употребляется только одно значение многозначных слов, входящих в словосочетания. Значения компонентов таких фразеологизмов взаимосвязаны и неразделимы («слепой» — человек, неспособный видеть, «слепой тип» — копия нечитаема).

Процесс образования фразеологизмов формируется из взаимных лексических сочетаний слов, построение словосочетаний является носителем определенного смыслового компонента, не зависящего от текущих лексических значений составляющих его членов. Мы должны различать конструктивное значение подобных сложных слов и лексическое значение его составляющих. Также часто утверждается, что значения этих словосочетаний зависят от какого-то неязыкового фактора — употребления местными носителями в обычных ситуациях [2]. Слова образуются путем сложения их вместе, чтобы сформировать лексические единицы, фразы или словосочетания. Нужно помнить, что это связано с лексикологическими словами, словообразовательными морфемами и словосочетаниями. Словосочетания отличаются структурными и семантическими связями. Некоторые словосочетания, например, по крайней мере, точка зрения, посредством, иметь место и т. д. кажутся функционально и семантически неразделимыми. Обычно они описываются как клише, словесные эквиваленты или фразеологические сочетания и изучаются в разделе фразеологии лексикологии. Части других словосочетаний типа брать уроки, добры к людям, неделю назад обладают более широкой семантикой и структурной самостоятельностью. Этот тип фразы называется самостоятельной фразой и изучается в синтаксисе. Вскоре началось изучение английской фразеологии. Английские и амери-

канские лингвисты обычно заняты сбором различных слов, фраз и предложений, которые интересуют их с точки зрения происхождения, стиля, использования и других характеристик. Все эти единицы принято называть «идиомами», но нецелесообразно описывать эти фразеологизмы как отдельный класс языковых единиц или особый класс словосочетаний. Различия в терминах (устойчивых словосочетаниях, идиомах и словосочетаниях) отражают ключевые особенности в различении свободных словосочетаний и фразеологизмов. Существуют разные взгляды на основные признаки, отличающие фразеологические сочетания от других словосочетаний, и на характер словосочетаний, обозначаемых термином полной фразеологической единицы. Привычные термины «устойчивые словосочетания, идиомы, слова-эквиваленты» иногда интерпретируются лингвистами по-разному.

Англо-узбекские фразеологические сочетания: 1. *Бык в посудной лавке Айикдай ко'пол.* 2. *Обожженный ребенок боится огня. Сутдан озги куйган катыгни ветчина пуфлаб ичади.* 3. *Новая метла чисто подметает. Яни супурги тоза супуради.* 4. *Друг в беде — настоящий друг. До'ст бошга кулфат тушганда билинади.* 5. *Злая случайность редко приходит одна. Йетти бало бир юрар.* 6. *Холодный как лед. Муздек совук.* 7. *Красный, как вишня. Олмадай кызыл.* 8. *Каков зов, так и эхо. Кандай Салом Болса, Шундай Алик бо'лади.* 9. *Что посеешь, то и покосишь. Нима эксанг шуни о'расан.* 10. *Туз в рукаве. До'ст кулфатда билинейная.*

В настоящее время интеграция международных отношений в нашей стране является одной из важных задач изучения английского языка. Изучение фразеологизмов, входящих в состав английского языка, ведет к более глубокому овладению этим языком. Как вы знаете, в данный момент нам нужен «англо-узбекский словарь». Грядущий «Русско-узбекский фразеологический словарь» поможет не только изучающим языки, но и специалистам по английскому языку и переводчикам.

Литература:

1. Маслова В. А. Лингвокультурный аспект русской фразеологии / Лингвокультурология / В. А. Маслова. М.: Академия, 2001. 208 с.
2. Баранов М. Т., Ладыженская Т. А., Тростенцова Л. А. и др. Русский язык. 6 класс. 5-е изд. дораб. М., 2015. Ч. 1. 191 с. Ч. 2. 175 с

Применение инновационных технологий в управлении дошкольным образованием

Черезова Лидия Борисовна, кандидат биологических наук, доцент;

Мухатова Галина Андреевна, студент магистратуры

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

В статье авторы раскрывают, описывают эмпирические исследования реализации управленческой модели внедрения инновационных технологий в дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: инновационные технологии, управление, дошкольное образование.

Современные ориентиры модернизации системы российского образования — доступность, качество, эффективность — предъявляют повышенные требования к дошкольному образовательному учреждению. Оптимизация развития системы дошкольного образования возможна лишь при освоении инноваций, способствующих в их переходе на качественно новый режим — режим развития.

Другой аспект модернизации дошкольного образования связан с созданием в дошкольном образовательном учреждении оптимальных условий для проявления высокой культуры инновационной педагогической деятельности воспитателя, обладающего компетентностью, готового к использованию и созданию инноваций, умению вести опытно-экспериментальную работу.

Успешное управление инновационными процессами зависит от педагогического состава образовательной организации, а значит, необходима их постоянная проработка, усовершенствование, то есть стабильное, непрерывное и прагматическое управление ими. Разрабатывая стратегию управления инновационными технологиями, управленческий аппарат ДОО, все чаще сталкивается с проблемами нехватки методических рекомендаций для специалистов дошкольной образовательной организации по данному вопросу. Это и стало актуальным в выборе темы исследования нашей магистерской работы.

Актуальность и противоречия позволили выделить проблему методического сопровождения педагогов в применении инновационных технологий в образовательный процесс ДОО: отсутствие конкретной модели повышения профессиональной компетентности педагогов в использовании инновационных технологий в управлении дошкольным образованием, хотя разработка подобной модели является, на наш взгляд, актуальной и своевременной.

Вопросам использования инновационных технологий в управлении дошкольным образовательным учреждением посвящены исследования Л. М. Денякиной, С. В. Савиновой, и другими, которые показали, что информационное обеспечение управления детским садом является необходимым условием обновления дошкольного учреждения.

Исследуя данную проблему, на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «Солодчинский детский сад» Ольховского муниципального района Волгоградской области было осуществлено апробирование новой управленческой модели внедрения инновационных технологий в педагогический процесс дошкольной образовательной организации.

Объект исследования: процесс использования инновационных технологий в дошкольной образовательной организации.

Предмет исследования: возможности и перспективы использования средств инновационных технологий в дошкольной образовательной организации.

В эмпирическом исследовании принимало участие 6 педагогов из них: 1 учитель-логопед, 1 музыкальный руководитель, 4 воспитателя и руководитель учреждения — заведующий МДОУ «Солодчинский детский сад».

На начальном этапе исследования были изучены профессиональные компетенции педагогов с опорой на 3 основные компонента инновационной деятельности педагогов детского сада: личностный, когнитивный, деятельностный, выделенные авторами: С. А. Езоповой, В. А. Новицкой, О. Л. Марковой, А. В. Андреевой, А. А. Майер, Н. В. Микляевой [5, с. 24]. Диагностический инструментарий представлен в таблице 1.

Таблица 1

№	Компонент инновационной деятельности педагогической деятельности	Диагностические методики
1.	личностный	Анкета «Оценка реализации потребностей педагогов в развитии»
2.	когнитивный	Тест «Инновационные технологии в ДОО»
3.	деятельностный	Диагностические карты О. А. Казаковой [2, с. 93].

По итогам первичного исследования было выявлено следующее (таблица 2).

Таблица 2. Итоговые данные первичного исследования педагогов

	Анкетирование	Тест знания инноваций	ИКТ-компетенции		
			Тест ИКТ	Карта № 1	Карта № 2
Оптимальный уровень	0%	0%	0%	0%	0%
Достаточный уровень	83%	67%	100%	50%	67%
Базовый уровень	17%	33%	0%	50%	33%

Для разработки модели повышения качества образования в МДОУ «Солодчинский детский сад» Волгоградской области», мы проанализировали несколько направлений РИП (региональных инновационных площадок) г. Волгограда и Волгоградской области. Среди них мы выбрали для реализации нашей модели следующее направление: «Воспитание и развитие детей дошкольного возраста

средствами художественно-эстетического развития с использованием театрализованной деятельности».

Цель: на основе теоретических и полученных эмпирических данных разработать программно-методическое обеспечение (модель) по управлению инновационным процессом в ДОО, способствующей повышению качеству образования данной ДОО по этому направлению.



Рис. 1. Модель повышения качества образовательного процесса в МДОУ «Солодчинский детский сад» Волгоградской области

Для реализации модели повышения качества образовательного процесса в дошкольной образовательной организации через внедрение инновационных технологий в управление дошкольным образованием нами была разработана план-программа, которая включала в себя 3 этапа.

Модель повышения качества образования через внедрение инновационных технологий в управление МДОУ «Солодчинский детский сад», основана на программе О. В. Гончаровой «Театральная палитра: Программа художественно-эстетического воспитания» [1, с. 12]

Результаты работы РИП МОУ «Центр развития ребенка № 3 Краснооктябрьского района Волгограда» г. Волгограда: «Воспитание и развитие детей дошкольного возраста художественно-эстетическими средствами в процессе освоения программы «Театральная палитра».

Этапы реализации модели:

I этап: предполагал выявление инновационных потребностей МДОУ и создание информационного фонда путем сбора и анализа информации; формулирование идей и возможностей инноваций в МДОУ, планирование этапов работы.

В рамках реализации данного этапа было проведено исследование уровня подготовленности воспитателей к работе в экспериментальном режиме; предварительная диагностика детей; анализ материально-технической базы, создание художественно-эстетической развивающей среды,

определена стратегия развития инновационной деятельности. Организована работа по формированию готовности педагогов к работе по экспериментальной программе; проведение работы с родителями.

Данный этап предполагал: Создание рабочей группы по реализации инновационного проекта (программы), разработка и утверждение плана-графика по реализации инновационного проекта (программы)

Продуктом реализации данного этапа выступило:

1) разработка диагностических методик по направлению художественное эстетическое развитие ребенка дошкольного возраста.

2) Разработка диагностических карт на владение педагогами инновационными технологиями художественно — эстетической направленности.

II этап: мотивация и стимулирование педагогических работников к инновационной деятельности; исследовательская, творческая, рефлексивная деятельность педагогов; содержание образовательной деятельности.

Инновации в работе с педагогическими кадрами.

Внедрение проектных моделей. Одной из таких эффективных форм является внедрение в повседневную практику проектных моделей: «Банк идей», который нацелен на формирование накопительного центра педагогических, творческих и научных идей, их обработки и применения в практике педагогов. Педагогами было разработано «Пе-

дагогическое портфолио МДОУ», направленное на систематизацию достигнутых результатов и распространение педагогического опыта в социуме, а также повышение имиджа МДОУ.

С педагогами данной ДОО было проведено несколько обучающих семинаров, основной целью которых было вооружить педагогов знаниями основных инновационных технологий, художественно — эстетической направленности.

В ходе организации проведения обучающих семинаров педагоги подробно изучили современные подходы к проблемам художественно-эстетического развития дошкольников, проанализировали необходимость создания условий, способствующих, реализации художественно-эстетического развития воспитанников, их творческого потенциала, приобрели знания и практические умения демонстрация педагогических технологий в художественно-эстетическом развитии дошкольников. Педагоги познакомилась с опытом педагогов РИП МОУ «Центр развития ребенка № 3» г. Волгограда: «Воспитание и развитие детей дошкольного возраста художественно-эстетическими средствами в процессе освоения программы «Театральная палитра».

В ходе внедрения разработанной нами модели управления инновационными технологиями педагогический коллектив МДОУ «Солодчинский детский сад» использовал ряд разнообразных образовательных технологий, таких как ИКТ-технологии, технологию уровневой дифференциации, проектную деятельность, игровую деятельность, здоровьесберегающие технологии. Использование данных технологий позволило не только вовлечь дошкольников в участие и обучение по направлению художественно-эстетическое развитие, но и повысить уровень знаний детей участвующих в педагогическом эксперименте.

Дальнейшая работа была посвящена разработке содержания комплексного проектирования по программе воспитания и развития детей художественно-эстетическими средствами на 2021–2022 уч. год в основу, которой положены основные направления программы О. В. Гончаровой «Театральная палитра: Программа художественно-эстетического воспитания».

Разработка комплексного проектирования предполагала формирование банка идей педагогов МДОУ «Солодчинский детский сад» Волгоградской области, определение основных стратегических направлений реализации концепции художественно-эстетического, формирование готовно-

сти педагогов к работе по экспериментальной программе, проведение работы с родителями.

III этап: разработка презентационных материалов; обобщение опыта работы. В ходе данного этапа педагоги приняли участие в организации работы по художественно-эстетическому воспитанию детей по программе «Театральная палитра» с учетом основных задач исследования в контексте реализации ФГОС ДО «Художественно-эстетическое развитие».

Педагоги МДОУ «Солодчинский детский сад» приняли участие в формировании банка идеи инновационных технологий художественно-эстетической направленности. Педагогами реализована разработанная ими серия педагогических проектов художественно-эстетической и поликультурной направленности.

В настоящее время в МДОУ «Солодчинский детский сад» с целью реализации ФГОС ДО реализуются и используются следующие, инновационные проекты совместной деятельности педагогов, родителей и детей: «Тропинками музыки», «Театральный салат», «Детям об искусстве», «Инновационные методы управления дошкольной образовательной организацией».

Эффективностью дальнейшего развития управленческой модели, станет активное участие педагогического состава МДОУ «Солодчинский детский сад» в научно — практических конференциях городского и международного уровня, профессиональных конкурса педагогического мастерства, выпуске методических пособий, научных статей, в том числе используя возможности электронных ресурсов для организации распространения инновационного опыта. Результаты апробации данной управленческой модели, по внедрению инновационных технологий, были проверены посредством повторного мониторинга профессиональных уровней педагогов. Основная цель повторной диагностики профессиональных уровней педагогов направлена на выявление уровня профессиональной компетентности педагогов, а также уровня овладения инновационными технологиями в базовых условиях инновационной среды данной ДОО.

Проведение повторной диагностики позволит отследить динамику развития знаний и профессиональных умений в рамках внедрения инновационных технологий, выявить какие направления требуют доработки и более полного изучения педагогами. Спланировать дальнейшую работу с педагогами с участием воспитанников и их родителей. Запланировать и прогнозировать дальнейшую работу по укреплению методической базы ДОО (таблица 3).

Таблица 3. **Итоговые данные контрольного эксперимента среди педагогов «Солодчинский детский сад»**

	Анкетирование	Тест знаний инноваций	ИКТ-компетенции		
			Тест ИКТ	Карта № 1	Карта № 2
Оптимальный уровень	50%	67%	67%	33%	33%
Достаточный уровень	50%	33%	33%	67%	67%
Базовый уровень	0%	0%	0%	0%	0%

Таким образом, в ходе проведения эмпирического исследования на этапе контрольного эксперимента были изучены:

- уровень знаний педагогами основных инновационных технологий;
- наличие потребности у педагогов для самообразования и саморазвития в рамках применения инновационных технологий;
- уровень владения педагогами основными компьютерными программами, необходимые для реализации инновационных технологий;

— умение использовать цифровые электронные ресурсы для транслирования опыта своей педагогической деятельности [6, с. 41].

Продуктивность внедряемой модели подтверждает динамика развития основных компонентов ИКТ-компетенций педагогических сотрудников, участвующих в эксперименте по внедрению управленческой модели применения инновационных технологий в ДОО.

Литература:

1. Гончарова О. В., М. Карташова, А. Р. Красева, С. Мирочиненко, В. Набокова, Ю. Шахина, Н. Юшкова. Вместе дружная страна. Программа художественно-эстетического развития поликультурной направленности — 2016 г
2. Казакова, О. А. «Система методического сопровождения педагогов по повышению ИКТ — компетенция» / О. А. Казакова. — Текст: непосредственный // Журнал Детский сад «от А до Я». — 2020. — № 1. — С. 93–96.
3. Кузнецова Е. Б. «Внедрение инноваций в управленческую деятельность руководителя дошкольного образовательного учреждения» [Сайт] <https://educ.wikireading.ru/21727> (дата обращения: 11.05.2021).
4. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: Издательство «Магистр» 1997–224 с.

Методы подготовки слабослышащих людей к корректному поведению при пожаре

Чуковская Полина Максимовна, студент;

Калегина Юлия Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент

Южно-Уральский государственный университет (г. Челябинск)

В статье авторы обосновывают необходимость просвещения слабослышащих людей в сфере пожарной безопасности. Предложены методы подготовки людей с нарушением слуха к корректному поведению при пожаре, полезные сотрудникам противопожарных служб в методической и просветительской деятельности.

Ключевые слова: нарушение слуха, пожарная безопасность, процесс обучения, корректное поведение.

Проблема просвещения людей с ограниченными возможностями здоровья в сфере пожарной безопасности в настоящее время является предметом исследования представителей сразу нескольких наук. Организация эвакуации маломобильных групп населения в больницах, домах престарелых, хосписах и других местах массового пребывания людей в настоящий момент становится сложной задачей, решаемой неэффективно.

6% всего населения планеты страдает от потери слуха, это примерно 466 миллионов человек. Через 20 лет, по оценкам экспертов, эти цифры увеличатся вдвое. По оценке Всероссийского общества глухих заметные проблемы со слухом имеются у 8,5% всех жителей России, что составляет 12 миллионов человек [1].

Современные системы оповещения людей о пожаре направлены и на зрительные, и на слуховые анализаторы. Во время пожара помещение задымлено и люди с нарушением слуха, для которых зрительный анализатор является основным, оказываются беззащитными.

Нарушения слуха приводят к социальной недостаточности, в виде ограничения способности к учебно-педагогическому взаимодействию, ориентации, обучению, трудовой деятельности. Способность к учебно-педагогическому взаимодействию является наиболее значимой областью жизнедеятельности, которая ограничена у людей с нарушениями слуха.

Одной из необходимых и сложных составляющих системы противопожарной профилактики представляется подготовка слабослышащего населения. Информация о поведении людей при пожаре до людей с нарушением слуховых функций может быть доведена лишь в рамках системы формального образования, чего недостаточно в виду постоянно изменяющихся бытовых условий жизни, современного производства. Мобильные просветительские программы в сфере пожарной безопасности, направленные именно на слабослышащее население, могли бы решить данную проблему. Именно состояние здоровья обуславливает необходимость в особом подходе к обучению

слабослышающего населения мерам пожарной безопасности. На специфику обучения данной группы населения и на способы организации обучения влияет нарушение слуха. При выборе форм, методов, средств обучения слабослышающего населения мерам пожарной безопасности необходимо учитывать их нозологическую группу, социально-психологические особенности, медико-социальные проблемы.

Было выявлено несколько целей для создания методических рекомендаций по обучению мерам пожарной безопасности слабослышающего населения: помощь ответственным специалистам в налаживании пожарно-профилактической работы с населением по месту жительства; привлечение внимания людей к значимости проблемы по обеспечения пожарной безопасности; повышение грамотности населения по вопросам обеспечения пожарной безопасности. Для этого необходимо учесть особенности обучения слабослышающих людей.

У пожилых людей снижение и потеря слуха происходит вследствие естественной эволюции органа слуха, сопутствующих заболеваний. Пожилые люди перестают воспринимать звуки самых высоких частот, к ним также относятся и согласные звуки, особенно важные для понимания речи, хуже слышат женские и детские голоса, пение птиц.

Способность к обучению мерам пожарной безопасности людей с нарушением слуха тесно связано со способностью их к обучению вообще.

Способность к обучению включает [2]:

- Восприятие другого человека — способность отразить его эмоциональные, личностные, интеллектуальные особенности;
- Понимание другого человека — способность понять значение и смысл его поступков, действий, намерений и мотивов;
- Обмен информацией — способность к восприятию, анализу, хранению, воспроизведению и передаче информации;
- Выработка совместной стратегии взаимодействия — способность разрабатывать, проводить, контролировать и при необходимости корректировать выполнение планируемого.

При оценке ограничений способности к обучению слабослышающего населения учитывают:

- способность неторопливо говорить — понимать речь, произносить чётко словесные сообщения, передавать свою мысль посредством речи;
- способность к коммуникации — понимать графические, зрительные, знаки и символы, принимать и передавать информацию с помощью мимики, жестов, тактильных ощущений.

К психофизическим особенностям, влияющих на процесс обучения исследователи относят [3]:

1. Зрительные раздражители. На зрение ложится основная нагрузка по переработке поступающей информации. Необходимо полностью сосредоточиться на лице говоря-

щего человека, так как речь воспринимается посредством считывания с губ.

Такая особенность восприятия информации требует от обучающего фиксации на собственной артикуляции. Многие лица с нарушением слуха могут слышать, но неправильно воспринимают отдельные звуки. Человек может утратить способность воспринимать высокие частоты, в этом случае необходимо лишь снизить высоту голоса. В другом случае следует громче и чётче говорить, подбирая подходящий уровень. Так как данный метод обучения вызывает напряжение внимания, обучающийся быстро утомляется, снижается скорость деятельности, вследствие увеличивается количество ошибок.

2. У обучающихся с нарушенным слухом процесс запоминания нового материала во многом связан с анализом материала, усвоенного ранее. В процессе обучения необходимо отводить дополнительное учебное время на закрепление основных понятий, писать на доске используемые термины, уделять повышенное внимание и контроль к усвоению тем по пожарной безопасности. Таким образом, на эффективность образной памяти влияют специфические особенности зрительного восприятия, слабослышающие люди часто выделяют несущественные признаки в окружающих их предметах и явлениях. В их памяти образы сохраняются хуже — медленно запоминаются и быстро забываются. У некоторых в процессе запоминания словесного материала наблюдаются замены слов по смыслу, звучания или по внешнему сходству.

3. У людей с нарушением слуха наглядно-образное мышление преобладает над словесно-логическим, т. е. письменная речь лучше разговорной. Поэтому в процессе обучения слабослышающих людей необходимо в большей степени использовать разнообразный наглядный материал. Звуковую информацию обязательно нужно дублировать зрительной для получения слабослышающими обучающимися информации в полном объеме. Сложные для понимания темы должны сопровождаться наглядным материалом, таким как: схемы, диаграммы, рисунки, презентации.

Так как обучение глухих и слабослышающих строится на слухозрительной основе, обучающий должен постоянно контролировать усвоение пройденного материала, корректировать и пояснять рассматриваемые понятия и темы по противопожарному режиму,

Таким образом, для обучения мерам пожарной безопасности лиц с нарушением слуха рекомендуется следующие методы, учитывающие представленные особенности [4]:

1. Словесные методы (проведение лекций, бесед, инструктажей).

В процессе словесного метода обучения преподаватель посредством слова, объясняет и закрепляет в речи учебный материал. Лица с нарушением слуха испытывают трудности при восприятии материала в устной форме, необходимо обеспечить каждого инвалида по слуху раздаточным материалом.

Это может быть либо конспект лекции, либо диск для последующего самостоятельного изучения или повторения материала, либо терминологическими раздаточными карточками. Данный метод необходимо сочетать с наглядным.

2. Наглядные методы (дублирование устной речи письменной или тактильной формой подачи).

Выделяют следующие основные виды наглядных методов обучения:

Метод иллюстрации — это метод, направленный на то, чтобы показать различные объекты, явления и процессы в их естественной форме и среде. Он включает в себя следующие формы иллюстраций: показ плакатов по пожарной безопасности, схем эвакуационных путей, знаков пожарной безопасности, а также раздача опорных конспектов, памяток и листовок;

Метод демонстрации — это метод, основанный на представлении устройств и моделей, которые показывают, как именно происходит тот или иной процесс, реальные свойства предмета и его значимость.

Он включает в себя: показ презентаций, видеосюжетов, кинофильмов с обязательным использованием субтитров или переводом сурдолога; демонстрацию первичных средств пожаротушения, средств индивидуальной защиты и их использование; специальных приборов, предназначенных для слабослышащих людей при пожаре.

3. Обучение в дистанционной форме (использование сети Internet; использование учебных порталов и электронных учебных пособий).

Чтобы расширить коммуникативные возможности и создать благоприятный эмоциональный тон обучающихся

с нарушением слуха, обучающим можно обратиться к использованию сети Internet. В образовании глухих и слабослышащих детей она играет огромную роль. В отличие от инвалидов по зрению, для которых требуется создание особой информационной среды, инвалиды по слуху могут использовать в учебных целях практически любую образовательную среду в сети Интернет.

В условиях дистанционного обучения мерам пожарной безопасности, обучающиеся могут продуктивно использовать чат-вебинары, чат-консультации, видеоконференция, различные учебные порталы.

4. Практический метод. Этот метод базируется на постоянном повторении усвоенного материала в практической деятельности. К этому методу относятся следующие формы: регулярное проведение тренировок по эвакуации, отработка навыков обращения со средствами первичного пожаротушения и средствами индивидуальной защиты.

Методы обучения мерам пожарной безопасности целесообразно комбинировать и адаптировать для данной группы населения с нарушением слуха.

На кафедре Безопасности жизнедеятельности Южно-Уральского государственного университета, в ходе научно-исследовательской работы, была поставлена задача разработки систем просветительских методов подготовки слабослышащих людей к корректному поведению при пожаре, был разработан план исследования, определены его цели и задачи. Промежуточный результат — изучение и систематизация отечественного и зарубежного опыта инклюзивного образования, представленного в статье.

Литература:

1. Нарушение слуха в цифрах (статистика). — [Эл. ресурс]. — URL: <https://sluh.online/statistika>
2. Методические рекомендации (для работников учреждений медико-социальной экспертизы и реабилитации). — [Эл. ресурс]. — URL: https://www.invalidnost.com/publ/sotrudnikam_sluzhby_mseh/kriterii_ocenki_ogranichenij_zhiznedjatnosti_v_uchrezhdenijakh_mseh/3-1-0-399#:~:text=Способность%20к%20общению%20включает%3A%20способность, поступков%2C%20действий%2C%20намерений%20и%20мотивов
3. Солнцева В. А., Белова Т. В. Психологические особенности лиц с нарушениями слуха (слабослышащих) // Справочник по организации и проведению профориентационной работы — М.: ООО «Центр новых технологий», 2012. — С. 89–92
4. Комплекс методов и форм обучения мерам пожарной безопасности лиц с нарушением слуха (слабослышащих и неслышащих). — [Эл. ресурс]. — URL: https://studopedia.ru/20_118202_kompleks-metodov-i-form-obucheniya-meram-pozharnoy-bezopasnosti-lits-s-narusheniem-slucha-slaboslishashchih-i-neslishashchih.html

Развитие исследовательской активности младших школьников на уроке русского языка

Эпова Ольга Львовна, учитель начальных классов

МБОУ СОШ № 30 г. Уссурийска (Приморский край)

В статье представлен опыт развития исследовательской активности младших школьников средствами проблемно-ориентированной технологии на уроках русского языка.

Ключевые слова: младший школьник, исследовательская активность, информационная копилка, дидактическая задача, причинно-следственные связи если, то, мотивационный, содержательно-операционный, рефлексивно-оценочный.

В связи с новыми современными требованиями к результатам обучения на уровне начального общего образования встает проблема не просто вооружить ученика фиксированным набором знаний, а сформировать у него умение и желание учиться всю жизнь, работать в команде, развить способность к самоизменению и саморазвитию. Различные формы исследовательской деятельности активно внедряются в образовательный процесс современной школы. При этом исследовательская активность учащихся выступает как современная личностная характеристика, позволяющая осваивать содержание образования, ориентированное на развитие субъектной позиции школьников [1,2,7].

Современное общество нуждается в активной личности, способной к познавательно-деятельностной самореализации, к проявлению исследовательской активности и творчества в решении жизненно важных проблем.

Сегодня не хватает образования, полученного один раз и на всю жизнь, в быстро меняющемся информационном потоке есть одна достаточно большая проблема, которая выражена в том, что мы не знаем, что ждет обучающихся в ближайшем будущем, какие навыки и умения им точно будут необходимы. Поэтому стоит первоочередная задача научиться учиться, то есть научить младшего школьника очерчивать проблему и находить путь ее решения. То есть дать обучающемуся определенные навыки работы с проблемой разного характера. На помощь, по нашему мнению, педагогу приходят дидактические инструменты (приемы) проблемно-ориентированной технологии и развитие навыков исследовательской активности уже с младшего школьного возраста.

Современная отечественная педагогическая теория и практика имеет ряд научных обоснований термина «исследовательская активность».

С. М. Бондаренко и В. С. Ротенберг отмечают «исследовательскую активность» как неотъемлемую часть поведения любого живого существа, как условие его выживания и развития в изменяющейся среде [4].

А. М. Матюшкин под «исследовательской активностью» понимает внутреннее стремление, порождающее исследовательское поведение, условие для психического развития личности как процесса саморазвития. Основное, выражение его креативности, проявляющееся в высокой избирательности к исследованию нового, в широкой любознательности [3].

В рамках нашей работы нас интересует исследовательская активность современного младшего школьника. Младший школьный возраст имеет ряд особенностей. В этом возрасте познавательные психические процессы характеризуются тем, что меняют произвольность действий на произвольность, то есть совершаются преднамеренно, превращаются в самостоятельные виды психической деятельности, имеющие мотив, цель и способы выполнения. Общими характеристиками познавательных процессов в этом возрасте должны стать произвольность, продуктивность и устойчивость.

Особенностями восприятия в данном возрасте является то, что младшие школьники видят только общий знак, а не его элементы, в предметах видят не главное, существенное, а лишь то, что ярко выражено. Младшие школьники плохо управляют процессом восприятия, то есть у них слабо развиты мыслительные операции анализа, синтеза, обобщения, подведения под понятие.

Ведущими видами памяти в период младшего школьного возраста являются эмоциональная и образная. Основным направлением в развитии всех процессов памяти и ее видов (долговременная, оперативная, кратковременная) должно быть стимулирование словесно-логического запоминания.

В этом возрасте решение любой задачи происходит в результате внутренних действий с образами. В этот период происходит формирование понятийного мышления и мыслительных операций. С формированием у младшего школьника произвольного внимания происходит и такое новообразование как планирование результатов действия и рефлексия.

Учитывая психолого-возрастные особенности младшего школьного возраста, опираясь на научно-исследовательские работы А. И. Савенкова [5,6] и на обобщения Н. Н. Поддьякова и А. Н. Поддьякова [8,9], под исследовательской активностью младшего школьника мы будем понимать преднамеренное взаимодействие младшего школьника с окружающей действительностью в процессе обучения с целью получения новых знаний и опыта:

- основанное на потребностях и интересах субъекта,
- характеризующееся стремлением и желанием, целеустремленностью и настойчивостью, энергичностью и инициативой субъекта,
- приводящее к высоким познавательным достижениям.

Так как исследовательская активность младших школьников проявляется в процессе овладения учебной деятельностью, то данное взаимодействие с окружающей действительностью включает все компоненты учебной деятельности: целеполагание, целевыполнение, анализ и оценку, сами исследовательские действия и умения. На основе этого мы определяем структуру урока как трехкомпонентную, включающую такие компоненты: мотивационный, содержательно-операционный, рефлексивно-оценочный.

Основными инструментами развития исследовательской активности младших школьников на наш счёт являются дидактические инструменты проблемно-ориентированного обучения.

На примере урока русского языка по теме «Правописание возвратных глаголов. Звукосочетание [ца] в разных частях речи» мы предлагаем посмотреть, как происходит данный процесс.

Так мотивационный компонент урока отражает интерес и желание ребенка вести преднамеренное взаимодействие с окружающей действительностью и проявление настойчивости и целеустремленности в достижении поставленной цели. На этом этапе урока педагог использует прием «дидактическая загадка» или работа с понятиями, работа с определениями через характерные и обобщенные признаки. Данный прием помогает актуализировать имеющиеся знания для дальнейшей работы, то есть выявить поле знания и незнания для формулировки дальнейшей проблемы, дальнейшего противоречия. Пример таких загадок:

1) О какой части речи я говорю. Если вы меня спросите, на какой вопрос она отвечает, я скажу на вопросы Кто? Что? Если вы меня спросите, какие постоянные признаки она имеет, я отвечу: собственное (нарицательное), одушевленное, неодушевленное), род, склонение.

2) О какой части речи сейчас пойдет речь. Если вы меня спросите на какие вопросы отвечает? Я отвечу: где?, куда, почему, как?. Если вы меня спросите какие эта часть речи имеет признаки. Я скажу это неизменяемая часть речи.

Такой тип дидактических загадок позволяет детям в процессе анализа и синтеза провести четкую классификацию частей речи. Вспомнить все морфологические признаки изученных частей речи, а также имеет высокий мотивационный эффект.

Для закрепления теоретических понятий на данном этапе используется «информационная копилка» — это набор определенных объектов (могут быть не только слова, но и рисунки, картинки, для более младшего возраста могут быть и физические объекты). На уроке русского языка мы используем информационную копилку как набор слов, принадлежащих разным частям речи и имеющих звукосочетание [ца]. В процессе дальнейшей работы обучающиеся проводят классификацию информационной копилки. Затруднение выражено здесь в том, что некоторые слова имеют транскрипцию [ца]. Данный прием позволяет сформулировать проблему урока и спланиро-

вать дальнейший план работы, то есть определить тему урока и его цели.

Содержательно-операционный компонент урока связан с возможными способами, приемами, средствами взаимодействия ребёнка с окружающей действительностью и отражает практический опыт использования исследовательских действий и умений в процессе целевыполнения. На данном этапе урока обучающиеся непосредственно работают со словами, которые вызвали затруднение. Овладевают первичным овладением навыка написания звукосочетания [ца], делая вывод о том, что написание зависит от части речи. Решая одну проблему ребята, выходят на другую проблему, формулируя другое противоречие. Затруднение вызывает написание данного звукосочетания у глаголов. И здесь выстраивается дальнейшая работа с новой информационной копилкой глаголов с звукосочетанием [ца], которое должно перейти в буквосочетание тся или ться. На данном этапе урока мы предлагаем провести ряд исследовательских действий с данными словами по определенной модели. Так как это у нас младший школьный возраст и учитывая его особенности как возрастные, так и психологические, главным мы считаем непосредственную деятельность по изменению объекта, в данном случае объектом являются слова. Ребятам предлагается заполнить таблицу (таблица 1).

Таблица 1

Объект	Вопрос	Вывод

После заполнения таблицы, обучающиеся легко формулируют причинно-следственные связи по формуле «Если... то...». То есть в конечном счете формулируется правило написания буквосочетания тся или ться. То есть формируется четкое понимание причины и следствия, от чего зависит написание ться или тся (Таблица 2).

Таблица 2

	есть мягкий знак	То — -ТЬСЯ
Если в вопросе		
	нет мягкого знака	То — -тсЯ

Рефлексивно-оценочный компонент урока представлен действиями контроля и оценки, которые функционируют в данном взаимодействии как самоконтроль и самооценка. На данном уроке русского языка мы использовали дидактический приём «конверт», который помимо дидактической задачи первичного закрепления изученного материала, позволяет опять же активизировать всех обучающихся класса и за небольшой временной промежуток отработать с большим информационным полем. А «открытый микрофон» в конце урока способствует развитию самоконтроля и самооценки.

Делая вывод, мы можем сказать, что развитие познавательной активности младших школьников на уроках русского языка происходит при определенных условиях, которые включают в себя:

- Определенную структуру урока, которая включает в себя три основных компонента — мотивационный,

содержательно-операциональный, рефлексивно-оценочный;

- Использование дидактических инструментов проблемно-ориентированного обучения — информационная копилка, дидактическая загадка, формула «Если.. то...».

Литература:

1. Матюхина М. В., Саблина Т. А. Некоторые аспекты развития мотивации достижения в младшем школьном возрасте // Психолого-педагогические вопросы обучения и воспитания дошкольников и младших школьников / ВГПУ. — Волгоград, 2002. — с. 62–73.
2. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — Педагогика, 1972.
3. Матюшкин А. М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. — 1982. — № 4. — С. 5–17.
4. Ротенберг В. С. Поисковая активность и адаптация. М.: Изд. наука, 1984. — 192 с.
5. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. — М.: Ось-89, 2006. — 470 с.
6. Савенков А. И. Путь в неизведанное: развитие исследовательских способностей школьников: Методическое пособие для школьных психологов. — М.: Генезис, 2005. — 203 с.
7. Савенков А. И. Этапность учебно-исследовательского поиска ребёнка // Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве: Сборник статей / под ред. А. С. Обухова — М.: НИИ школьных технологий, 2006. — 612 с.
8. Поддьяков А. Н. Развитие исследовательской инициативности в детском возрасте: Дис... д-ра. психол. наук: — М., 2001. — 350 с.
9. Поддьяков, Н. Н. Обучение дошкольников экспериментированию / А. Н. Поддьяков // Вопросы психологии. 1991. — № 4. — С. 31.

Молодой ученый
Международный научный журнал
№ 20 (415) / 2022

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова
Художник Е. А. Шишков
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77–38059 от 11 ноября 2009 г.,
выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).
ISSN-L 2072-0297
ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»
Номер подписан в печать 01.06.2022. Дата выхода в свет: 08.06.2022.
Формат 60 × 90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.
Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.
E-mail: info@moluch.ru; <https://moluch.ru/>
Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.