

Научный центр «LJournal»

Рецензируемый научный журнал

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

№104, Декабрь 2023
(Часть 1)



Самара, 2023

T33

Рецензируемый научный журнал «Тенденции развития науки и образования» №104, Декабрь 2023 (Часть 1) - Изд. Научный центр «LJournal», Самара, 2023 - 208 с.

doi: 10.18411/trnio-12-2023-p1

Тенденции развития науки и образования - это рецензируемый научный журнал, который в большей степени предназначен для научных работников, преподавателей, доцентов, аспирантов и студентов высших учебных заведений как инструмент получения актуальной научной информации.

Периодичность выхода журнала – ежемесячно. Такой подход позволяет публиковать самые актуальные научные статьи и осуществлять оперативное обнародование важной научно-технической информации.

Информация, представленная в сборниках, опубликована в авторском варианте. Орфография и пунктуация сохранены. Ответственность за информацию, представленную на всеобщее обозрение, несут авторы материалов.

Метаданные и полные тексты статей журнала передаются в наукометрическую систему ELIBRARY.

Электронные макеты издания доступны на сайте научного центра «LJournal» - <https://ljournal.org>

© Научный центр «LJournal»
© Университет дополнительного
профессионального образования

УДК 001.1
ББК 60

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Чернопятов Александр Михайлович

Кандидат экономических наук, Профессор

Царегородцев Евгений Леонидович

Кандидат технических наук, доцент

Пивоваров Александр Анатольевич

Кандидат педагогических наук

Малышкина Елена Владимировна

Кандидат исторических наук

Ильященко Дмитрий Павлович

Кандидат технических наук

Дробот Павел Николаевич

Кандидат физико-математических наук, Доцент

Божко Леся Михайловна

Доктор экономических наук, Доцент

Бегидова Светлана Николаевна

Доктор педагогических наук, Профессор

Андреева Ольга Николаевна

Кандидат филологических наук, Доцент

Абасова Самира Гусейн кызы

Кандидат экономических наук, Доцент

Попова Наталья Владимировна

Кандидат педагогических наук, Доцент

Ханбабаева Ольга Евгеньевна

Кандидат сельскохозяйственных наук, Доцент

Вражнов Алексей Сергеевич

Кандидат юридических наук

Ерыгина Анна Владимировна

Кандидат экономических наук, Доцент

Чебыкина Ольга Альбертовна

Кандидат психологических наук

Левченко Виктория Викторовна

Кандидат педагогических наук

Петраш Елена Вадимовна

Кандидат культурологии

Романенко Елена Александровна

Кандидат юридических наук, Доцент

Мирошин Дмитрий Григорьевич

Кандидат педагогических наук, Доцент

Ефременко Евгений Сергеевич

Кандидат медицинских наук, Доцент

Шалагинова Ксения Сергеевна

Кандидат психологических наук, Доцент

Катермина Вероника Викторовна

Доктор филологических наук, Профессор

Полицинский Евгений Валериевич

Кандидат педагогических наук, Доцент

Жичкин Кирилл Александрович

Кандидат экономических наук, Доцент

Пузыня Татьяна Алексеевна

Кандидат экономических наук, Доцент

Ларионов Максим Викторович

Доктор биологических наук, Доцент

Афанасьева Татьяна Гавриловна

Доктор фармацевтических наук, Доцент

Байрамова Айгюн Сеймур кызы

Доктор философии по техническим наукам

Лыгин Сергей Александрович

Кандидат химических наук, Доцент

Заломнова Светлана Петровна

Кандидат педагогических наук, Доцент

Биймурсаева Бурулбубу Молдосалиевна

Кандидат педагогических наук, Доцент

Радкевич Михаил Михайлович

Доктор технических наук, Профессор

Гуткевич Елена Владимировна

Доктор медицинских наук

Матвеев Роман Сталинарьевич

Доктор медицинских наук, Доцент

Аирапов Баходурджон Пулотович

Кандидат филологических наук, Доцент

Шамутдинов Айдар Харисович

Кандидат технических наук, Профессор

Найденов Николай Дмитриевич

Доктор экономических наук, Профессор

Романова Ирина Валентиновна

Кандидат экономических наук, Доцент

Хачатурова Карине Робертовна

Кандидат педагогических наук

Кадим Мундер Мулла

Кандидат филологических наук, Доцент

Григорьев Михаил Федосеевич

Кандидат сельскохозяйственных наук

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПЕДАГОГИКА	8
Абдуллаева Г.Ш., Шемилева М.С-А., Сапарбиев А.Ш. Как влияет цифровизация на развитие современной лингвистики.....	8
Абросимова М.Ю., Акимова Е.А. Формирование культуры самопрезентации обучающихся.....	10
Акавова А.И., Шемилева М.С-А., Сапарбиев А.Ш. Включение вычислительной лингвистики в компьютерных технологий для изучения и обработки лингвистической информации.....	13
Акимова Е.А., Зенкин А.В. Формирование коммуникативной культуры при обучении иностранному языку.....	15
Алиева А.Б., Алиева М.А. Применение инновационных методов обучения по дисциплине «Инженерная графика».....	18
Антохина В.А., Александрова С.А., Александрова А.И. Развитие интереса к родному русскому языку у обучающихся первых классов при проведении внеклассного мероприятия «Прощание с Азбукой».....	20
Антохина В.А., Борисова Т.М. Формирование универсального учебного действия классификации у младших школьников при обучении русскому языку.....	25
Антохина В.А., Морозова О.А. Формирование умений учебного сотрудничества у младших школьников при работе в парах и группах на уроках русского языка.....	31
Антохина В.А., Образцова О.В., Татарина А.С. Развитие познавательного интереса к родному языку у обучающихся первого класса при проведении внеклассного мероприятия «Люби и знай русский язык!».....	38
Антохина В.А., Осетрова Ю.А., Щербачева К.А. Воспитание любви к Родине у обучающихся третьих классов при организации проекта «Путешествие по городам России».....	42
Антохина В.А., Серова Е.Ю. Формирование универсального учебного действия самоконтроля у младших школьников на уроках русского языка при изучении разделов «Фонетика» и «Графика».....	46
Антохина В.А., Цикало А.И., Овсянникова Е.А. Воспитание любви к родному языку у первоклассников при проведении внеклассного мероприятия «Праздник Азбуки».....	52
Бандурин О.Н., Краuze В.А. Развитие коммуникативной компетенции при изучении профессионально-ориентированного иностранного языка.....	57
Басс Н.В. Об активизации учебно-познавательной деятельности студентов вузов посредством задач и заданий при изучении графических дисциплин.....	62
Бидова Б.Б., Алёшина А.О. Образовательный процесс в дистанционной форме как фактор социализации молодежи.....	66
Бидова Б.Б., Беленький В.С. Педагогические условия формирования правосознания старшеклассников.....	68
Бидова Б.Б., Димитриади А.В. Профилактика экстремизма через патриотическое воспитание.....	71
Бободжанова Н.И., Саиди Д.Р., Муллоджонов Н.М. Структура системы дистанционного обучения fosilavi.tj Худжанского политехнического института Таджикского технического университета.....	73

Бодулева А.Р., Салина А.С., Янгирова Г.В. Развитие иноязычных речевых умений с помощью метода кейс-стади	76
Болдырева О.А., Войнова Д.С. Актуальные проблемы готовности будущих учителей к профессиональной деятельности на современном этапе	79
Бутрим Т.С., Ворсобина Н.В. Развитие слухоречевого восприятия у детей младшего дошкольного возраста в реабилитационный период после кохлеарной имплантации на базе медицинского центра «МастерСлух» г. Брянска	83
Винокуров А.И., Орлов А.И., Пылин В.В. Опыт проведения Федерального интернет-экзамена для выпускников бакалавриата (ФИЭБ) по инженерно-техническим направлениям подготовки	86
Гареева З.К., Никулина М.Н. Гендерные стереотипы в воспитании	91
Гордиенко Е.Г. Анализ индивидуальных особенностей при обучении плаванию у курсантов	93
Грабарь В.В., Лобанов С.В., Гордеев Ю.М. Модели управления школой: от ручного управления к управлению посредством программ	96
Грушина М.В., Косова М.А., Кришталь М.Д. Формирование учебной мотивации обучающихся образовательных организаций	101
Данилкина А.В., Блинкина Е.И. Комплексный подход в логопедической работе по профилактике дисграфии у детей старшего дошкольного возраста	104
Данилкина А.В., Гирина П.Д. Приемы профилактики аграмматической дислексии у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	106
Данилкина А.В., Гирина П.Д. Приемы профилактики оптической дисграфии у детей с задержкой психического развития	109
Данилкина А.В., Горбанева С.В. Сенсорная интеграция в работе логопеда с детьми дошкольного возраста с ТНР	112
Данилкина А.В., Жукова А.Ю., Забродина М.С. Геймификация коррекционно-логопедического процесса как способ преодоления речевых нарушений у детей младшего школьного возраста	115
Данилкина А.В., Метелева О.О. Формирование звукового анализа у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией	118
Данилкина А.В., Рудикова С.Ю. Биоэнергопластика при развитии артикуляционной моторики у детей старшего дошкольного возраста с онр III уровня	121
Демидова А.П., Метелева О.О. Профилактика акустической дисграфии у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией	123
Демидова С.В., Катаева Е.Г., Калимуллина Е.М., Кузнецова Е.М., Яшманова Л.В. Использование сериала как способ изучения иностранного (английского языка)	126
Дикова В.В., Савельева В.В. Результаты исследования устойчивости внимания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи	130
Дронова Н.А., Капустин И.В. Проектный метод и технология видеофрагментации как инновационный подход к обучению иностранному языку в вузах неязыкового профиля подготовки	135
Дронова Н.А., Капустин И.В. Формирование иноязычной компетентности будущих специалистов транспортной отрасли посредством технологии модульного построения учебного материала	141

Дубровский В.В. Реализация практик наставничества в системе профессиональной подготовки будущего учителя музыки	145
Еремина А.В. Духовная природа литературного творчества	148
Желадо А.А., Ворсобина Н.В. Влияние ТРИЗ-технологий на коррекцию звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи	152
Желадо А.А., Ворсобина Н.В. Исследование эффективности использования ТРИЗ-технологий при коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста ...	154
Жеребцова Т.В. О некоторых способах реализации воспитательных задач при обучении иностранному языку студентов педагогического направления вуза	158
Зайцева Ю.О. Использование технологии дебатов в XX веке в контексте развития системы образования	160
Зверева К.В. Формирование Культурно-Гигиенических навыков у детей дошкольного возраста по произведениям Корнея Ивановича Чуковского	162
Ибрагимова З.М., Исакиева З.С. Необходимость интеграции цифрового образования в высшее образование: вызовы и возможности	168
Илларионова А.Ю., Горетая В.Ю. Трансформация гендерных ролей в семье: институт отца и институт матери в традиционных обществах	170
Индейкина О.С. Выявление взаимосвязи между успеваемостью и занятием творческой деятельностью у студентов	173
Исламгереева Я.С., Магазиева З.А. Влияние цифровых технологий на распространение знаний: Изменения в научной коммуникации	176
Картамышева Е.А. Советы для родителей по формированию основ ЗОЖ у детей старшего дошкольного возраста	178
Касарова В.Г. Использование адаптированного материала на занятиях по русскому языку и его влияние на мотивацию иностранных учащихся довузовского этапа	181
Касарова В.Г. Специфика работы с польскими учащимися в процессе обучения русскому языку как иностранному	185
Касицына М.В., Слесаренко Н.В. Анализ качества кадрового обеспечения учреждения среднего профессионального образования	190
Кириченко Т.Д. Специфика развития исполнительских навыков обучающихся в классе саксофона в детской школе искусств	193
Кирюшкина А.С., Паршина А.И. Просодическая сторона речи лиц с расстройствами аутистического спектра: теоретический обзор	196
Климов В.И. Методические рекомендации по формированию познавательного интереса у младших школьников средствами музыкально-игровых технологий	198
Ковтун Е.А., Удалов Д.Э. Корпоративное обучение персонала	201

РАЗДЕЛ I. ПЕДАГОГИКА

Абдуллаева Г.Ш., Шемилева М.С-А., Сапарбиев А.Ш.

Как влияет цифровизация на развитие современной лингвистики

*ГАОУ ВО "Дагестанский государственный Университет Народного Хозяйства
(Россия, Махачкала)*

doi: 10.18411/trnio-12-2023-01

Аннотация

В статье рассматривается значительная роль информационных технологий в развитии современной лингвистики. В ней рассказывается о том, как технический прогресс произвел революцию в этой области, позволив исследователям более эффективно и точно собирать, анализировать и интерпретировать лингвистические данные. В статье рассматриваются различные области применения информационных технологий в лингвистике, такие как корпусная лингвистика, вычислительная лингвистика и обработка естественного языка. Также подчеркивается влияние технологий на работу по документированию и сохранению языка. Кроме того, в статье рассматриваются проблемы и этические аспекты, связанные с использованием информационных технологий в лингвистике, включая вопросы конфиденциальности данных и предвзятости. В целом статья подчеркивает важнейшую роль информационных технологий в развитии лингвистических исследований и их потенциал для дальнейшего развития этой области.

Ключевые слова: Coursera, Курсы, Высшее образование, NPTEL, Открытые образовательные ресурсы, OER, Swayam, образовательные ресурсы, информационные ресурсы.

Abstract

Open Educational Resources (OER) are teaching and learning materials available online for free. It is free to use, reuse and modify. Open Educational Resources is licensed under the GNU, which specifically states how the material may be used, reused, modified, and redistributed free of charge. Open educational resources have their own attributes and qualities. OER can be used by both students and teachers. One of the main goals is to give students access to study course materials for free, and it also allows educators to extract the most important and trusted learning materials. The OER also allows staff to modify the material to suit their requirements. Many online courses or study programs are available for free, such as Coursera, Swayam, NPTEL, and many more. This provides opportunities for independent learning. The outcome of this study is to provide fast, simple, easy and user-friendly information about open educational resources.

Keywords: Coursera, Courses, Higher Education, NPTEL, Open Educational Resources, OER, Swayam, educational resources, information resources.

В современном быстро развивающемся мире информационные технологии стали неотъемлемой частью нашей повседневной жизни и произвели революцию в различных областях и отраслях. Одной из таких областей, которая в значительной степени выиграла от развития информационных технологий, является лингвистика. Лингвистика - научное исследование языка и его структуры - в последние годы претерпела значительные изменения благодаря той роли, которую сыграли в ее развитии информационные технологии. От анализа языковых данных до создания средств обучения языку - информационные технологии произвели революцию в подходе лингвистов к языку и его пониманию. В данной статье рассматривается важнейшая роль информационных технологий в развитии современной лингвистики, подчеркивается их влияние на анализ языка, языковую документацию и изучение языка[1].

В последние годы лингвистика претерпела значительные изменения благодаря стремительному развитию информационных технологий. Информационные технологии, или ИТ, сыграли решающую роль в развитии современной лингвистики, предоставив исследователям новые инструменты и методы для изучения и анализа языка. В данной статье мы рассмотрим различные способы, с помощью которых ИТ способствовали развитию и прогрессу лингвистики.

Одним из наиболее значимых вкладов ИТ в лингвистику является развитие вычислительной лингвистики. Вычислительная лингвистика — это междисциплинарная область, объединяющая лингвистику и информатику для анализа и обработки языковых данных с помощью вычислительных методов. Благодаря информационным технологиям лингвисты получили мощные инструменты и методы обработки больших объемов лингвистических данных, позволяющие выявлять закономерности и структуры, которые ранее были недоступны[2].

Вычислительная лингвистика произвела революцию в изучении языка. С помощью информационных технологий исследователи теперь могут анализировать огромные объемы текстовых данных, таких как книги, статьи и интернет-контент, чтобы получить представление о различных лингвистических явлениях. Например, в корпусной лингвистике (подполе вычислительной лингвистики) с помощью компьютерных программ анализируются большие коллекции текстов, называемые корпусами, для изучения языковых моделей, частоты слов и синтаксических структур. Такой подход позволил лингвистам сделать значительные открытия в области использования языка и его вариаций в различных контекстах и временных периодах. ИТ позволили разработать сложные алгоритмы и системы НЛП, способные понимать, интерпретировать и генерировать человеческий язык. Эти системы находят применение в различных областях, таких как машинный перевод, распознавание речи и поиск информации. Машинный перевод, в частности, значительно выиграл от развития информационных технологий.

ИТ способствовали развитию языковых ресурсов и инструментов, необходимых для лингвистических исследований [3]. Эти ресурсы, часто хранящиеся в цифровых форматах, легко доступны и анализируются с помощью ИТ-инструментов, что позволяет лингвистам проводить глубокие исследования различных аспектов языка.

Помимо вычислительной лингвистики и НЛП, ИТ способствовали развитию и других подобластей лингвистики. ИТ позволили разработать технологии распознавания и синтеза речи, которые находят применение в таких областях, как фонетика и фонология. Эти технологии позволяют лингвистам анализировать и моделировать звуки речи, способствуя нашему пониманию того, как звуки производятся и воспринимаются в различных языках. В последние годы область лингвистики претерпела значительные изменения, связанные с бурным развитием информационных технологий. Роль информационных технологий в развитии современной лингвистики трудно переоценить, поскольку они произвели революцию в изучении и анализе языка.

Одним из наиболее заметных вкладов информационных технологий в лингвистику является доступность огромного количества лингвистических данных. С появлением Интернета лингвисты получили доступ к беспрецедентному количеству языковых образцов, относящихся к различным культурам и временным периодам. Такое обилие данных позволяет лингвистам проводить масштабные исследования и анализировать языковые закономерности в гораздо более широких масштабах, чем когда-либо ранее[4].

Информационные технологии предоставили лингвистам мощные инструменты для сбора и анализа данных. Лингвистические корпорации, представляющие собой большие коллекции письменных и устных текстов, теперь легко создаются и анализируются с помощью специализированного программного обеспечения. Такие корпорации позволяют лингвистам изучать вариативность языка, отслеживать его изменения во времени, систематически и всесторонне исследовать конкретные языковые явления.

Кроме того, информационные технологии способствовали развитию вычислительной лингвистики - поднаправления лингвистики, которое занимается использованием компьютеров для обработки и анализа языка. Так, например, были разработаны алгоритмы обработки естественного языка (NLP), позволяющие автоматически анализировать и понимать человеческую речь. Эти алгоритмы находят применение в различных областях, таких как машинный перевод, распознавание речи и поиск информации[5].

ИТ также сыграли важнейшую роль в развитии лингвистических теорий и моделей. Компьютерные симуляции и методы моделирования позволяют лингвистам проверять и уточнять свои теории, давая ценные сведения о структуре и функционировании языка. Эти модели помогают лингвистам понять, как язык приобретает, обрабатывается и производится отдельными людьми, а также как он развивается и изменяется с течением времени.

Кроме того, информационные технологии способствуют сотрудничеству и коммуникации между лингвистами во всем мире. Онлайн-платформы и инструменты позволяют лингвистам делиться результатами своих исследований, работать над проектами и участвовать в дискуссиях с коллегами из разных стран мира. Такой глобальный обмен идеями и знаниями значительно обогатил область лингвистики и привел к развитию новых междисциплинарных подходов. Информационные технологии способствуют сотрудничеству и общению между лингвистами, способствуя глобальному обмену идеями.

1. Некрасов В.Н., Инновация, информатизация, цифровизация: соотношение и особенности правовой регламентации // Вопросы российского и международного права. 2018. Том 8. № 11А. С. 137-143. Указ Президента РФ от 09.05.2017 № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 - 2030 годы»
2. Рахматов Д.Р. (2020). Современные информационные технологии в системе образования: проблемы и перспективы. Актуальные проблемы инновационного сотрудничества в повышении качества высшего образования, Международная научная онлайн конференция 27 мая 2020 года, Навои, 183-186.
3. Туракулов О.Х. Информационный учебно-методический центр для образовательных учреждений: обзорная обстановка. Известия Самарского научного центра РАН, 11 (4-6). 2009г.
4. XI Международная конференция-выставка Информационные технологии в образовании. Официальный каталог (+ CD-ROM). - М.: МИФИ, 2016. - 844 с.
5. Idrisova J.V., Alikhadzhev S.Kh., Moiseenko N.A. Advanced information technologies in education SHS Web of Conferences 106, 03013 (2021) MTDE 2021 <https://doi.org/10.1051/shsconf/202110603013>

Абросимова М.Ю., Акимова Е.А.

Формирование культуры самопрезентации обучающихся

*Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского
(Россия, Калуга)*

doi: 10.18411/trnio-12-2023-02

Аннотация

Статья посвящена проблеме формирования культуры самопрезентации обучающихся. Исследуются понятия «самопрезентация», «самопредъявление», «самовыражение», «самораскрытие». Рассматриваются два вида самопрезентации – естественная и искусственная. Подчеркивается, что от умения презентовать себя, успешности межличностного взаимодействия зависит самочувствие, психическое здоровье, продуктивность учебной и профессиональной деятельности, степень самореализации студента.

Ключевые слова: самопрезентация, обучающиеся, информация, предъявление информации, самовыражение, природная презентация, искусственная презентация, индивидуальный образ.

Abstract

The article is devoted to the problem of forming a culture of self-presentation among students. The concepts of “self-presentation”, “self-presentation”, “self-expression”, “self-disclosure” are

explored. Two types of self-presentation are considered - natural and artificial. It is emphasized that well-being, mental health, productivity of educational and professional activities, and the degree of self-realization of a student depend on the ability to present oneself and the success of interpersonal interaction.

Keywords: self-presentation, students, information, presentation of information, self-expression, natural presentation, artificial presentation, individual image.

В контексте современной парадигмы образования возросли требования государства к выпускнику образовательного учреждения. Сейчас обществу нужны люди, способные мыслить нестандартно и находить пути решения проблем или новых вызовов, которые несет с собой развивающееся быстрыми темпами информационное общество.

Целью статьи является изучение искусства самопрезентации. Для достижения данной цели необходимо решить задачи обеспечения оптимального приспособления к реальным условиям, взаимодействия с окружающими людьми, создания условий для информационного обмена с заинтересованными лицами.

В качестве самопрезентации можно расценивать демонстрацию возможностей личности при взаимодействии с окружающими. Понимание самопрезентации схоже с пониманием процесса управления впечатлением обучающихся о себе самих для того, чтобы создать определенный имидж и запомниться окружающим по каким-то признакам. Умение преподнести себя и рассказать о своих достоинствах является самопрезентацией. Рассматривая развитие самопрезентации в Российском государстве нужно сказать, что во времена Советского Союза больший акцент делался на коллективизацию, и индивид как личность не был на первом месте, а, значит, и самопрезентация не была в приоритете. Больше внимания уделялось таким понятиям, как самоотдача или самоопределение. Также существует такой термин как самораскрытие, который объединяет все вышеперечисленные синонимы.

Обучающийся, который обладает искусством самопрезентации, создает о себе определенное впечатление среди окружающего его социума. Можно сказать, что в самопрезентации подсвечиваются положительные черты личности и не акцентируется внимание на ее недостатках. Обучающийся существует одновременно и в окружающем его обществе, представляя конкретный образ своей личности окружающим, и в собственной личной жизни, где он существует со своими недостатками и своими реальными несовершенствами, когда ему не нужно быть идеальным. «Самопрезентация реализуется политиками и известными личностями, которые вынуждены всегда поддерживать имидж и определенный образ на публике»[4, с. 684]. Однако у них также есть своя частная жизнь, которую они всячески защищают от публичного освещения. Для разных социальных слоев характерно наличие определенного образа для окружающих и зоны, скрытой от глаз. На создание имиджа тратится большое количество энергии и финансов для того, чтобы наиболее выгодно себя презентовать.

Рассмотрим наиболее широкое понятие – самовыражение, когда личность представляет собственные смыслы на суд окружающих людей. В самовыражение включается и самораскрытие личности, то есть подчеркивание своих талантов и достоинств. Самораскрытие может быть через творческую деятельность или через любую другую деятельность, которая продемонстрирует сильные стороны и таланты личности. Также в понятие самовыражение входит умение презентовать самого себя и создать определенный образ у окружающих людей. Существует и такой термин как самопредъявление. В зарубежных источниках можно найти информацию о том, что речь идет о проигрывании личностью различных социальных ролей, а также реализации своего публичного Я. Я-концепция, которая существует внутри обучающегося, дает понимание, кто он и какова его личность. Понятно, что личность состоит из многих аспектов и направлений деятельности. Проявлением себя в окружающей мир и будет руководствоваться публичное Я. Данная Я-концепция ориентирована на приобретение социального статуса среди своего окружения [2, с. 123]. Самоопределение личности направлено на то, чтобы создать определенный имидж у окружающих, который выгоден самой личности.

Процесс предъявления можно рассматривать в качестве активного процесса формирования личностью своих сильных сторон и умения сделать акцент на сильных сторонах и скрыть свои недостатки.

Самопрезентация существует в двух формах – это природная самопрезентация и искусственная самопрезентация. Самопрезентация природного происхождения присуща всем индивидам с момента рождения. Когда ребенок находится еще в младенческом возрасте, то он своим поведением формирует какой-то образ, и окружающие взрослые могут сказать, какой спокойный малыш или у малыша уже проявляется характер. То есть личность уже в младенчестве начинает формировать определенный имидж среди окружающих. Эта самопрезентация является естественной, и никаких дополнительных усилий, как правило, для этого не предпринимается.

Ребенок не контролирует природную самопрезентацию, он не может внести корректировки и рефлексировать по этому поводу, не может определить, позитивный или негативный оттенок будет у этой презентации. Это возможное проявление бессознательного на интуитивном уровне, которое не переходит в процесс осознания, и поэтому осуществляется бездумно. Здесь на помощь приходит искусственная самопрезентация, которую обучающийся уже регулирует и контролирует.

Основной целью искусственной самопрезентации является завоевание расположения тех людей, в которых обучающийся заинтересован [5, с. 63]. Для каждой конкретной ситуации целевая аудитория может быть различной, поэтому и самопрезентации в каждом случае могут быть различные. Для этого нужно, чтобы обучающийся четко осознавал, каковы его слабые и сильные стороны, умел подчеркнуть свои достоинства.

Есть такое понимание, что нельзя первое впечатление произвести второй раз. То есть, когда обучающийся начинает знакомиться и общаться с другими людьми, уже начинается презентация самого себя. Эти случаи происходят, когда обучающемуся нужно получить доверие с другой стороны, и он тогда старается показать свои достоинства.

Перед знакомством необходимо осмыслить, как нужно преподнести информацию о своей личности. Необходимо провести рефлексию своей личности и своих сильных сторон. Повествование о собственной личности должно занимать всего несколько минут. Это называется лифтовой презентацией, когда обучающийся представляет, что он находится в лифте и, пока идет лифт, должен сказать о себе самое важное. Поэтому для того, чтобы в короткий промежуток времени уместить основные важные сведения о себе, необходимо составить определенный план.

Если обучающийся будет опираться только на природную презентацию, то, скорее всего, он не получит нужного эффекта. [1, с. 528]. Когда речь идет о естественной презентации, то необходимо, чтобы у него была природная предрасположенность очаровывать окружающих людей. Если нет такой природной способности, то помочь может искусственная самопрезентация, так как ее можно структурировать и запомнить для того, чтобы потом воспроизвести в нужное время. Когда самопрезентация неудачна, она удваивает отрицательное впечатление о себе. Например, чтобы новый член рабочего коллектива завоевал доверие коллег, ему придется представляться уравновешенным человеком, который организует грамотно свое время и обладает аналитическим умом. Если мы говорим о семье, то здесь ценятся такие качества, как понимание и поддержка другого члена семьи, а также самопожертвование.

Если представить обучающегося, который в каждой определенной ситуации будет играть разные социальные роли и по-разному себя презентовать, то он может запутаться и очень устать от такого проигрывания разных ролей. Поэтому необходимо составлять искусственную презентацию близко к природной самопрезентации, но подчеркивать свои достоинства [6, с. 59].

Выбор личности рассматривается как возможность расширить свои горизонты, ориентируясь на формирование целей, то есть формирование для себя новых возможностей и веры в собственные силы. Когда обучающийся готовится к самопрезентации, ему необходимо провести рефлексию и понять, свои сильные и слабые стороны. Нужно понимать, что

обучающийся в ходе самопрезентации хочет донести до окружающих информацию так, как он хочет, чтобы его видели окружающие. Поэтому самопрезентации в разных случаях и с разными людьми могут быть различными, но смысловые блоки будут едины, потому что речь идет об одном и том же человеке, но в разных обстоятельствах и в разном окружении[3, с. 51].

Таким образом, готовность осуществлять самопрезентацию у обучающихся должна развиваться через актуализацию осознанности своих действий. Отсутствие осознанного отношения субъекта к своим действиям и достижению своих целей чревато тем, что он будет пользоваться природной самопрезентацией и, не получая должного внимания от окружающих, будет расстраиваться и замыкаться в себе. Возможно, такой обучающийся будет ограничивать свой круг общения только теми людьми, которые его положительно оценивают.

В результате работы над статьей мы выяснили, что искусство самопрезентации выступает в роли главного навыка, который должен быть развит у обучающегося XXI века, желающего добиться успеха в какой-либо сфере. Общаясь с другими людьми, обучающиеся демонстрируют себя с лучшей стороны. Это не является удивительным, потому что общение более информативно, чем любая собранная информация.

1. Зейналова Г.А. Применение технологии самопрезентации в современном образовании // Студент и наука (гуманитарный цикл) - 2020. Материалы международной студенческой научно-практической конференции. 2020. С. 525-531.
2. Исаева М.С. Феномен самопрезентации как объект познания // Языковой дискурс в социальной практике. Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции. 2019. С. 121-125.
3. Куликова Т.И. Самопрезентация как характеристика социального поведения обучающихся // Russian Journal of Education and Psychology. 2019. Т. 10. № 4. С. 48-53.
4. Никитин К.А., Ситникова И.Н. Роль социальных сетей в самопрезентации подростков // Молодые ученые - развитию Национальной технологической инициативы (ПОИСК). 2022. № 1. С. 683-685.
5. Сорокина Ю.В. Методы диагностики самопрезентации личности // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты. 2019. № 3 (36). С. 60-64.
6. Чуланов Д.М. Искусство самопрезентации // Научный журнал. 2020. № 7 (52). С. 58-59.

Акавова А.И.¹, Шемилева М.С.-А.², Сапарбиев А.Ш³

Включение вычислительной лингвистики в компьютерных технологий для изучения и обработки лингвистической информации

¹ГАОУ ВО " Дагестанский государственный Университет Народного Хозяйства
(Россия, Махачкала)

^{2,3}ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова»
(Россия, Грозный)

doi: 10.18411/trnio-12-2023-03

Аннотация

В статье рассматривается значительная роль информационных технологий в развитии современной лингвистики. В ней рассказывается о том, как технический прогресс произвел революцию в этой области, позволив исследователям более эффективно и точно собирать, анализировать и интерпретировать лингвистические данные. В статье рассматриваются различные области применения информационных технологий в лингвистике, такие как корпусная лингвистика, вычислительная лингвистика и обработка естественного языка. Также подчеркивается влияние технологий на работу по документированию и сохранению языка. Кроме того, в статье рассматриваются проблемы и этические аспекты, связанные с использованием информационных технологий в лингвистике, включая вопросы конфиденциальности данных и предвзятости.

Ключевые слова: филология, Образование, Преподавание языков, Школа, Лингвистика, Усвоение языков

Abstract

This article discusses the significant role of information technology in the development of modern linguistics. It describes how technological advances have revolutionized the field, allowing researchers to collect, analyze and interpret linguistic data more efficiently and accurately. The paper discusses the various applications of information technology in linguistics, such as corpus linguistics, computational linguistics and natural language processing. The impact of technology on language documentation and preservation work is also emphasized. In addition, the article discusses the challenges and ethical aspects associated with the use of information technology in linguistics, including issues of data privacy and bias.

Keywords: philology, Education, Language Teaching, School, Linguistics, Language Acquisition.

Вычислительная лингвистика - быстро развивающаяся область, находящаяся на стыке лингвистики и информатики, - произвела революцию в анализе и обработке лингвистических данных. С появлением мощных компьютерных технологий исследователи и лингвисты получили возможность глубже проникнуть в сложную структуру языка, обнаружив недоступные ранее закономерности и структуры. В данной статье рассматривается увлекательный мир вычислительной лингвистики, подчеркивается ее значение в различных областях, таких как обработка естественного языка, машинный перевод и распознавание речи. Используя возможности компьютеров, вычислительная лингвистика не только улучшила наше понимание языка, но и открыла путь к созданию революционных приложений, которые изменили наши способы общения и взаимодействия с техникой[1].

Она также как обработка естественного языка (NLP), - это увлекательная область, объединяющая информатику и лингвистику и изучающая использование компьютеров для анализа и обработки языка. Она охватывает различные аспекты языка, такие как синтаксис, семантика и прагматика, и направлена на разработку алгоритмов и моделей, позволяющих компьютерам понимать, генерировать и переводить человеческий язык.

Язык - это сложная и динамичная система, используемая человеком для передачи мыслей, идей и эмоций. Для того чтобы компьютеры могли эффективно взаимодействовать с людьми, они должны уметь понимать и обрабатывать естественный язык. Именно здесь на помощь приходит вычислительная лингвистика. Используя возможности компьютеров, исследователи в этой области стремятся преодолеть разрыв между человеческим языком и машинным пониманием.

Эти методы позволяют компьютерам извлекать из текста значимую информацию и выполнять различные задачи, связанные с языком.

Машинный перевод - еще один важный аспект вычислительной лингвистики[2]. Он включает в себя разработку алгоритмов и систем, позволяющих автоматически переводить текст или речь с одного языка на другой. С момента своего появления машинный перевод прошел долгий путь, и благодаря развитию глубокого обучения и нейронных сетей он стал более точным и надежным. Однако все еще существуют проблемы, такие как обработка идиоматических выражений, культурных нюансов и контекстно-зависимых значений.

Для достижения этих целей специалисты по вычислительной лингвистике используют широкий спектр методов и инструментов. Они используют статистические модели, алгоритмы машинного обучения и лингвистические правила для построения языковых моделей и разработки алгоритмов для задач обработки языка. Эти модели обучаются на больших объемах, аннотированных данных, что помогает им узнавать закономерности и делать точные прогнозы.

Одной из фундаментальных задач вычислительной лингвистики является синтаксический разбор, предполагающий анализ грамматической структуры предложений. Эта задача является ключевой для многих последующих приложений, таких как машинный перевод и извлечение информации[3]. Для анализа синтаксической структуры предложений и представления их в структурированном виде синтаксические анализаторы используют

различные методы, такие как разбор по правилам, статистический разбор и разбор зависимостей.

Семантический анализ - еще одна важная область вычислительной лингвистики. Она направлена на понимание смысла слов, фраз и предложений. Это включает в себя такие задачи, как разбор смысла слов, маркировка семантических ролей и анализ настроений. Семантический анализ позволяет компьютерам понять контекст и вывести предполагаемый смысл слов, что очень важно для точного понимания и создания языка.

Вычислительная лингвистика также играет важную роль в развитии языковых технологий и приложений. Голосовые помощники, чат-боты и системы языкового перевода - вот лишь несколько примеров того, как вычислительная лингвистика меняет способы взаимодействия с компьютерами. Эти технологии опираются на сложные алгоритмы НЛП для понимания и реагирования на человеческий язык, что делает их более удобными и доступными[4,5].

Однако вычислительная лингвистика не лишена трудностей. Язык по своей природе неоднозначен, и понимание нюансов и тонкостей человеческого языка является сложной задачей. Кроме того, языки сильно различаются по грамматике, словарному запасу и культурному контексту, что затрудняет разработку универсальных языковых моделей и систем перевода.

Вычислительная лингвистика - это увлекательная область, объединяющая лингвистику и информатику и изучающая использование компьютеров для анализа и обработки языка. Она включает в себя различные задачи, такие как обработка естественного языка и машинный перевод, и направлена на разработку алгоритмов и моделей, позволяющих компьютерам понимать, генерировать и переводить человеческий язык[5,6]. С развитием технологий и ростом спроса на языковые технологии вычислительная лингвистика призвана сыграть решающую роль в формировании будущего взаимодействия человека и компьютера.

1. Swain, M., & Lapkin, S. (2018). Взаимодействие и изучение второго языка: Два подростка, изучающие французский язык с погружением, работают вместе. *The Modern Language Journal*, 82(3), 320-337.
2. Anderson, R. C., & Freebody, P. (2018). Знание словарного запаса. В *Справочнике по исследованиям чтения* (том 2, с. 343-367). Routledge.
3. Бакс, С. (2016). Конец CLIL: Контекстный подход к обучению языку. *ELT Journal*, 70(4), 459-469.
4. Бринтон, Д. М., и Сноу, М. А. (2017). The evolving architecture of content-based instruction. В *Оксфордском справочнике по языку и обществу* (стр. 1-22). Oxford University Press.
5. Койл, Д., Худ, П., и Марш, Д. (2016). Интегрированное обучение содержанию и языку. *Ernst Klett Sprachen*.
6. Dafouz, E., & Smit, U. (2016). На пути к динамичной концептуальной схеме для образования на английском языке в многоязычных университетах. *Прикладная лингвистика*, 37(3), 397-415.

Акимова Е.А., Зенкин А.В.

Формирование коммуникативной культуры при обучении иностранному языку

*Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского
(Россия, Калуга)*

doi: 10.18411/trnio-12-2023-04

Аннотация

Статья посвящена актуальной проблеме формирования коммуникативной культуры молодежи. Подробно исследуется понятие «коммуникативная культура». Особое внимание уделяется основным видам формирования коммуникативной культуры при обучении иностранному языку.

Ключевые слова: коммуникативная культура, общение, культурная коммуникация, говорение, аудирование, монолог, диалог, групповая работа.

Abstract

The article is devoted to the current problem of forming a communicative culture of youth. The concept of “communicative culture” is explored in detail. Particular attention is paid to the main types of formation of communicative culture when teaching a foreign language.

Keywords: communicative culture, communication, cultural communication, speaking, listening, monologue, dialogue, group work.

В современном мире знание иностранных языков становится все более важным и необходимым навыком. Чтобы стать успешным коммуникатором на иностранном языке, необходимо не только овладеть грамматикой и лексикой, но и развить коммуникативную культуру. Формирование коммуникативной культуры при обучении иностранному языку играет ключевую роль в создании эффективного и гармоничного общения.

Стоит также упомянуть, что формирование коммуникативной культуры необходимо для межкультурного общения, которое поможет решить глобальные вопросы и проблемы, которые накопились: они требуют незамедлительного решения. Поэтому сегодня так важно развивать коммуникативную культуру у молодежи: у школьников и студентов.

Для начала нам следует разобраться в понятии «коммуникативная культура». Данным вопросом занимались многие отечественные ученые и педагоги, такие как Безрукова В.С., Жуков В.Ю. и Соловьева Е.Н. [1,2,3] Жуков В.Ю. в своей работе раскрывает понятие «культурной коммуникации»: «Культурная коммуникация (общение) – процесс информационного взаимодействия между субъектами социокультурной деятельности с целью передачи (коммуникация) или обмена (общение) сообщениями (информацией, опытом, душевными состояниями) посредством тех или иных знаковых систем (естественных или искусственных языков)» [2, стр. 189-190]. Иными словами, коммуникативная культура состоит из общения, то есть обмена информации между людьми. По мнению доктора педагогических наук Безруковой В.С. коммуникативная культура – это «совокупность знаний законов межличностного общения, умений и навыков пользования его средствами в различных жизненных и производственных ситуациях и личностных коммуникативных качеств. Коммуникативная культура – это часть базовой культуры личности, обеспечивающая ее готовность к жизненному самоопределению, установлению гармоничных отношений с окружающей действительностью и внутри себя» [1].

Нужно упомянуть, что коммуникативная культура включает в себя не только умение говорить на иностранном языке, но и умение слушать, понимать и адекватно реагировать на коммуникацию с носителями этого языка. Она также включает в себя знание и уважение культурных и социальных норм страны, язык которой вы изучаете. Формирование коммуникативной культуры начинается с осознания важности уважительного и толерантного отношения к культуре и традициям других народов.

Одной из основных составляющих коммуникативной культуры является умение слушать и понимать собеседника. Обучение студентов активному слушанию помогает развить навыки восприятия речи на слух, а также понимание нюансов иностранного языка. Студенты должны научиться внимательно слушать и понимать речь собеседника, улавливать его намерения и эмоциональное состояние. Также важно уметь задавать вопросы для уточнения информации и прояснения смысла высказывания.

Однако, чтобы эффективно общаться на иностранном языке, необходимо не только слушать, но и говорить. Развитие навыков устной речи является неотъемлемой частью формирования коммуникативной культуры. Студенты должны научиться выражать свои мысли и идеи четко и логично, используя правильную грамматику и лексику. Также важно уметь адаптировать свою речь к различным ситуациям и аудиториям. Это включает в себя умение говорить на разных уровнях формальности и выбирать подходящий стиль речи в зависимости от ситуации.

Кроме того, формирование коммуникативной культуры при обучении иностранному языку включает в себя умение письменного общения. Студенты должны научиться писать

грамотно и структурированно, чтобы передать свои мысли и идеи на письме. Они также должны быть способными адаптировать свой стиль письма к различным форматам, таким как эссе, письма, отчеты и т.д.

Формирование коммуникативной культуры при обучении иностранному языку также включает в себя знание и понимание культурных различий. Студенты должны изучать и осознавать особенности культуры и обычаев страны, чей язык они изучают. Это поможет им избегать неприятных ситуаций и недоразумений в общении с носителями языка.

Разобравшись в концепции коммуникативной культуры, нам стоит приступить к видам формирования культуры речи. Их существует несколько:

1. Аудирование
2. Монологическое высказывание
3. Диалог
4. Групповая работа студентов или форма «решения проблемы»

Аудирование. По мнению Соловьевой Е.Н. термин «аудирование» трактуется следующим образом: «Этот термин был введен в отечественную методику не так давно и означает процесс восприятия и понимания речи со слуха. В английском языке, правда, этот термин не употребляется. "Listening comprehension" («восприятие и понимание со слуха»), по мнению зарубежных методистов, наиболее точно передает сущность этого самостоятельного вида речевой деятельности» [3, с. 126] Данный вид деятельности развивает память и навыки понимания речи, которые нужны при формировании коммуникативной компетенции. Это один из самых сложных видов речевой деятельности, который следует тренировать в сочетании с другими видами деятельности, которые будут представлены далее.

Монологическое высказывание. По мнению Щукина А.Н. «Монологическое общение — проверяется умение передать в устной форме содержание прочитанного или прослушанного текста и построить собственное высказывание на основе известного текста или собственных знаний, впечатлений в пределах пройденного языкового и речевого материала» [4, с. 226] Другими словами монолог представляет собой высказывание на определенную тему, который студент должен сначала написать, соблюдая грамматические правила. Также студенту следует включить в свой рассказ определенные лексические конструкции, которые он изучает в рамках заданной темы. В последствии студент учит этот текст и рассказывает его преподавателю. По нашему мнению, это один из эффективных видов формирования коммуникативной культуры.

Диалог. Диалог – это вид речевой деятельности, при которой происходит обмен фразами, или репликами между двумя людьми. Если монологическое высказывание делает упор на соблюдение грамматических норм, то построение диалога предполагает отказ от грамматических норм, так как диалог – одна из форм устной речи. Здесь можно использовать сленговые выражения и просторечия, чтобы сделать диалог «живым».

Групповая работа или форма «решения проблемы». Групповая работа предполагает некий проект на определенную тему или проблем, по которой студентам предлагается высказать свое мнение. В данном случае педагог является организатором. Для этого студенты распределяются на несколько групп, которые должны либо выбрать определенную позицию, либо высказать точку зрения от лица группы. Это способствует общению не только среди участников данной группы, но еще и с другими группами и организатором – преподавателем. Групповая работа способствует развитию личности каждого учащегося, межличностного общения.

В заключении необходимо сказать, что формирование коммуникативной культуры при обучении иностранному языку является важной задачей, которая помогает студентам стать эффективными и гармоничными коммуникаторами на иностранном языке. Оно включает в себя развитие навыков слушания, говорения и письма, а также знание и уважение

культурных различий. Формирование коммуникативной культуры является основой для успешного общения и взаимодействия с носителями языка и внедрения в их культурную среду.

1. Безрукова В.С. Основы духовной культуры [Электронный ресурс]. – URL: Режим доступа: <https://rykovodstvo.ru/exspl/8964/index.html?page=41> (дата обращения 25.10.23)
2. Жуков В. Ю. Основы теории культуры: Учебное пособие для студентов вузов. / Жуков В.Ю. – СПб.: СПбГАСУ, 2004. – С. 227.
3. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов педвузов и учителей / Соловова Е.Н. - 3-е изд. - М.: Просвещение, 2005. – С. 237.
4. Щукин А. Н. Методика преподавания иностранных языков: учебник для студ. учреждений высш. образования / А.Н. Щукин, Г. М. Фролова. — М.: Издательский центр «Академия», 2015. — С. 288.

Алиева А.Б., Алиева М.А.

Применение инновационных методов обучения по дисциплине «Инженерная графика»

*Северо-Кавказская государственная академия
(Россия, Черкесск)*

doi: 10.18411/trnio-12-2023-05

Аннотация

В статье рассмотрено применение инновационных методов обучения на занятиях дисциплины «Инженерная графика».

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, Инженерная графика, имитационное моделирование, игровые методы обучения.

Abstract

The article discusses the use of innovative teaching methods in the classes of the discipline «Engineering Graphics».

Keywords: interactive teaching methods, Engineering graphics, simulation, game teaching methods.

Для подготовки высококвалифицированных специалистов, обеспечивающих высокотехнологичные производства и предприятия решение этого вопроса немислимо без применения инновационных технологий обучения, что является главной задачей образования.

Профессионализм преподавателя связан с подготовкой и проведением учебных занятий. Развитие инновационных технологий XXI века ставят перед педагогической наукой задачу осмысления традиций и оценки инноваций при выработке стратегии и тактики развития технического образования. Одна из составляющих владения профессионально-ориентированным языком технической культуры – языком графики. Язык графики – является древнейшим языком мира, международным языком общения, точен и нагляден. Наглядно информацию можно представить в любой области средствами графического языка. Целью дисциплины «Инженерная графика» является развитие пространственного мышления, способности к анализу и синтезу пространственных форм и отношений в основе которых лежит их графическое отображение, приобретаются знания и умения для оформления технической документации, все это остается актуальным и сегодняшний день.

Рассмотрим инновационные методы обучения обучающихся на занятиях по инженерной графике, особое внимание сосредоточивается на преимуществах данных методов, на целях реализуемых в образовательном процессе. Опишем интерактивные формы, применимые в образовательном процессе.

Инновационные технологии обучения как способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся: все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы,

моделируют ситуации, оценивают действия коллег и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем. Инновационные методы обучения включают в себя ряд активных и интерактивных форм, применяемых в процессе образования. К активным формам, предусматривающим деятельные позиции обучающихся по отношению к преподавателям и обучающимся. С применением инновационных методов обучения на занятиях используются индивидуальные средства обучения, благодаря им, усвоение знаний происходит эффективно.

Для инновационных методов характерны следующие черты: цель; формы организации; методы обучения; способы усвоения; функции преподавателя; позиция обучаемого.

Проведение практического занятия с использованием интерактивных методов направлено на развитие и формирование познавательных интересов и способностей, мышлений, умений и навыков.

Преимуществом при применении ролевых игр, одного из методов интерактивного обучения, является то, что она:

- помогает студенту выразить скрытые запросы и чувства;
- стимулирует обсуждение и анализ личных интеллектуальных наработок (проблемы, гипотезы, предложения, мысли);
- позволяет сформировать умение понимать мысли и чувства других и воспринимать их мотивацию;
- дает возможность попробовать себя в разных ситуациях и ролях, с соответствующими наработками эффективного поведения;
- освещает общие социальные проблемы и динамику группового взаимодействия;
- стимулирует освоение теоретического материала и информации из смежных отраслей;
- обеспечивает быструю обратную связь между обучающимся и преподавателем;
- устраняет разногласия между обучением и реальными жизненными ситуациями;
- изменяет установки и жизненные ориентиры;
- учит контролировать свои чувства и эмоции.

В профессиональной деятельности используются имитационные игровые методы обучения. Проведение практических занятий в форме деловых игр планируются так, чтобы в центр внимания вынести индивидуальную и самостоятельную работу обучающихся под руководством преподавателя. Очень важным в этой работе является разработка модели конкретной ситуации, которая отображает реальную жизнь. Обучающиеся закрепляют знания, формируют навыки профессиональной деятельности, развивают личностные качества, преобразовывают теоретические знания в практические навыки.

Практическое занятие в форме деловой игры по теме «Эскизы деталей» проводится на основе моделирования реальной ситуации выполнения эскизов деталей на производстве, которые подлежат срочному изготовлению по заказу специалистам конструкторского отдела. Практическое занятие в форме деловой игры по теме «Разрезы» проводится на основе моделирования реальной ситуации набора новых специалистов в конструкторский отдел на конкурсной основе.

С помощью имитационного моделирования – происходит разыгрывание с учебной целью в виде модели той или другой реально существующей ситуации. Имитационная модель отображает все основные факторы: мотивы и цели участников, их социальные роли, стратегию и тактику. Теоретические знания в процессе деловой игры преобразуются в практическую деятельность и могут использоваться в процессе интенсивно-интеллектуальной работы в поиске путей и способов разрешения проблемы, положенной в основу сценария игры. Учебный материал усваивается в естественной среде, в профессионально значимом контексте, при этом

на первый план выдвигается решение игрового задания, а учебный материал служит способом решения игровой задачи. При проведении деловой игры особое внимание уделяется формированию навыков и умений в принятии решений в условиях взаимодействия, соперничества и конкуренции между действующими лицами.

Деловая игра должна отвечать следующим условиям: отображать реальную обстановку, где участники представлены как носители конкретных социальных и профессиональных ролей; носить комплексный и многосторонний характер; учитывать психологические характеристики обучающихся; носить проблемный характер; базироваться на конкретном материале, взятом из реальной практики.

Опыт, полученный обучающимися во время участия в таких играх, может быть плодотворно использован в будущей профессиональной деятельности. Для каждого из игроков важным стал тот факт, что именно он является главным лицом коммуникативного взаимодействия, именно он принимает ответственные решения. Таким образом, интерактивные методы обучения дают реальный шанс развить творческую и самостоятельную деятельность обучающихся. Полученные результаты проведения практических занятий с использованием интерактивных методов обучения доказали актуальность их использования.

В результате делаем вывод, что применение интерактивных методов обучения действительно приводит к плодотворной умственной и практической деятельности обучающихся в процессе освоения учебного материала, обеспечению формирования и развития познавательных интересов и способностей, творческого мышления, умений и навыков самостоятельной умственной работы.

Необходимо выделить и наиболее эффективно использовать те ее особенности и возможности, которые могут в какой-то мере обеспечить решение задач в подготовке будущих высококвалифицированных специалистов.

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный анализ. – М., 1993.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991.
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М.: Интор, 1996.
1. Ефремов Г. В. Инженерная и компьютерная графика на базе графических систем: учебное пособие / Г. В. Ефремов, С. И. Ньюкалова. – Красноярск: СибГАУ; Старый Оскол: ТНТ, 2013
4. Макиенко Е. А. Инновационные методы обучения на занятиях дисциплины «Инженерная графика» / Е. А. Макиенко / г. Горловка, ДНР. 2020.
5. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для обучающихся пед.вузов / И.П. Подласый. – Москва, 1999.
6. Смолкин А.М. Методы активного обучения. – М.: Высшая школа, 1991.

Антохина В.А., Александрова С.А., Александрова А.И.

Развитие интереса к родному русскому языку у обучающихся первых классов при проведении внеклассного мероприятия «Прощание с Азбукой»

ФГБОУ «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского»

(Россия, Калуга)

doi: 10.18411/trnio-12-2023-06

Аннотация

В статье рассматривается возможность использования внеурочного мероприятия по итогам обучения грамоте для пробуждения у школьников познавательного интереса к изучению родного языка. Показывается потенциал праздника «Прощание с Азбукой» в формировании положительной мотивации у первоклассников к расширению границ знаний и умений по русскому языку, в показе явлений языка с неожиданной стороны, в активизации познавательной деятельности обучающихся. Для обсуждения предлагается сценарий разработанного и апробированного в реальной внеурочной деятельности праздника «Прощание с Азбукой».

Ключевые слова: азбука, начальная школа, познавательный интерес, русский язык, внеклассное мероприятие.

Abstract

The article considers the possibility of using extracurricular activities based on the results of literacy training to awaken students' cognitive interest in learning their native language. The potential of the holiday "Farewell to the Alphabet" is shown in the formation of positive motivation among first-graders to expand the boundaries of knowledge and skills in the Russian language, in showing the phenomena of language from an unexpected side, in activating the cognitive activity of students. The scenario of the holiday "Farewell to the Alphabet", developed and tested in real extracurricular activities, is proposed for discussion.

Keywords: ABC, elementary school, cognitive interest, Russian language, extracurricular activities.

В настоящее время особую актуальность приобретает проблема развития у обучающихся интереса к русскому языку: без интереса к родному языку невозможна любовь к нему, к своему Отечеству. Именно познавательный интерес определяет продуктивность и эффективность деятельности школьников на уроке и во внеурочной деятельности.

Обновленный ФГОС НОО в числе личностных образовательных результатов выпускников начальной школы называет становление ценностного отношения к родному языку [3]. Важно подчеркнуть, что реализация предметной области «Родной язык и литературное чтение на родном языке» прямо направлена на воспитание у младших школьников любви к родному языку, на развитие устойчивого интереса к его изучению в единстве с активизацией их познавательной деятельности на уроках русского языка [3].

В разделе Федеральной образовательной программы начального общего образования - в Федеральной рабочей программе по учебному предмету «Русский язык» - отмечается особое место предмета «Русский язык» в обучении всем другим учебным предметам и в личностном развитии обучающихся [2].

В соответствии с требованиями обновленного ФГОС НОО неотъемлемой частью современного учебно-воспитательного процесса является внеурочная деятельность как один из видов организации свободного времени детей младшего школьного возраста, их развития и воспитания [1].

Из сказанного становится понятно, что сегодня особую значимость приобретает поиск методических средств, способов развития у обучающихся интереса к родному языку в процессе внеурочной деятельности по русскому языку. В рамках данной статьи представим для обсуждения сценарий внеурочного мероприятия - праздника «Прощай, Азбука», разработанного нами и апробированного в рамках внеурочной деятельности в реальной школьной практике по итогам обучения грамоте в 1 классе.

Цель: Формирование у первоклассников активного познавательного интереса к изучению родного языка.

Задачи: 1) Расширить границы знаний и умений, приобретенных первоклассниками в период обучения грамоте; показать обучающимся изученные языковые явления с новой стороны; 2) Создать условия для становления умений учебного взаимодействия; совместного труда.

Ход внеклассного мероприятия.

У: Здравствуйте дорогие гости! Я рада приветствовать вас сегодня на нашем празднике «Прощание с Азбукой»! Сегодня очень важный день для вас, ведь вы теперь уверенно можете сказать: «Я знаю Азбуку». Вы упорно шли к этой цели и наконец-то достигли ее!

Вбегают 2 первоклассника в костюмах букв согласных.

Ребята, Азбука очень расстроена и сидит грустит!

Входит грустная Азбука.

У: Азбука, здравствуй! Почему ты такая грустная? Ведь сегодня праздничный день!

А: У нас большая неприятность: мои буквы гласных пропали и теперь никто не сможет читать!

У: Нужно срочно помочь Азбуке!

Азбука уходит, 2 буквы согласных уходят за нею .

У: Ребята, предлагаю начать искать гласные буквы. Вы согласны ?

Д: Да!

У: Чтобы найти все буквы гласных, надо сначала вспомнить, сколько их в русском языке?

Д: 10.

У: А теперь начинаем поиск каждой буквы гласного. Итак, начнем! У нас зашифрованное послание : (*н*н*с, *пельсин, *кул*, *рбуз, м*шин*) . Как вы думаете, какая буква спряталась в этом послании?

Д: А!

У: Проверим, себя (открывается второй слайд), прочитаем слова . Правильно, мы справились с задачей : вернули букву А в Азбуку. (Рисунок 1)



Рисунок 1. Задание по поиску буквы А и ответ к нему .

У: Наш поиск букв гласных продолжается. Но теперь для обнаружения их вам нужно услышать звуки этих букв в игре «Окуни и Утки». Вы делитесь на 2 команды; одна команда - «Окуни», а другая - «Утки». Как вы думаете, какой звук должны услышать участники команды «Окуни»?

Д: [О]!

У: А члены команды «Утки»?

Д: [У]! .

У: Как вы догадались?

Д: С этих звуков начинаются названия команд. (Дети доказывают, интонируя, т.е. протягивая первый звук в слове- названии команды).

У: Я называю слова , а вы слушаете внимательно , и если есть ваш звук в слове, один из членов команды доказывает ваше решение: интонирует (протягивает) этот звук в слове. Будьте внимательны: не смешивайте звук и букву, иначе буквы не вернуться в Азбуку : овцы, оморе, овоци, удочка, утро, уголь, орден, остров, ужин, Оля, умный, осень, улей.

У: Ребята, вы показали , что умеете различать звуки [О] и [У] на слух, не смешиваете их с буквами, и поэтому буквы О и У вернулись в Азбуку. А наш поиск продолжается . Мы ищем гласный звук, который является общим для следующих слов : кусты, сырок, рыба, белый. Не забывайте доказывать правильность ответа: интонируйте выделенный общий звук.

У: Ребята, вы отлично справились: действительно, общий звук для этих слов - [Ы]. Какая же буква должна вернуться в Азбуку? (Ы). Мы продолжаем наш поиск. Ребята, прочитайте записанные слова: *эхо, этот, эра, эскимо*. Я утверждаю, что все эти слова начинаются с буквы Э и со звука [Э]. Согласны ли вы со мною? Докажите вашу точку зрения.

Д: Не согласны: слово *эскимо* начинается со звука [И]. Но, действительно, все слова начинаются с буквы Э.

У: Молодцы! Вы различаете звуки и буквы! Какую же букву мы возвращаем в Азбуку?

Д: Э.

У: Ребята, может, мы все буквы гласных вернули в Азбуку?

Д: Нет! Мы вернули только 5 букв, а 5 еще надо отыскать.

В это время в класс входят 3 первоклассницы с иглами в руках.

П: Здравствуйте! А вы любите вышивать?

У: Здравствуйте, девочки, нам сейчас не до шитья, у нас буквы гласных пропали!

П: А может мы вам поможем? Вот у нас есть 3 иглы, на что они похожи? (Складывают иглы в букву И).



Рисунок 2. Задание по поиску буквы И.

Д: Буква И!

У: Замечательно, мы с вами нашли букву И. А теперь прочитайте слова на доске: *лук-люк*. Ребята, я утверждаю, что слово *лук* отличается от слова *люк* тем, что в слове *лук* произносится звук [у], а в слове *люк* [ю]. Согласны вы со мною?

Д: Нет! И в слове *лук*, и в слове *люк* произносится звук [у]. Звука [ю] в русском языке нет!

У: Ребята, но тогда зачем одному звуку [у] понадобились 2 буквы: У и Ю? Может буква Ю лишняя? И не нужно ее возвращать в Азбуку?

Д: Нет! Не лишняя! Буква Ю тоже обозначает звук [у], но она приказывает стоящей перед нею букве согласного: «Читайся мягко!». А буква У тоже обозначает звук [у], но дает другую команду букве согласного: «Читайся твердо!».

У: Молодцы, ребята! Вы сейчас раскрыли очень важный секрет гласных звуков и их букв: оказывается в русском языке одному гласному звуку нужны 2 его буквы, чтобы правильно читать (твердо или мягко) предшествующие буквы согласных! А теперь очень трудный вопрос: как вы думаете в русском языке только одному гласному звуку [у] понадобились 2 буквы - У, Ю? Или есть и другие звуки? Чтобы ответить на этот вопрос, я предлагаю вам собрать пазл.

Предлагается пазл, где нужно собрать букву Е (рисунок2).



Рисунок 3. Задание по поиску буквы Е.

У: Хорошо, молодцы! А теперь скажите, какой звук обозначается буквой Е?

Д: [э].

У: А какой еще буквой гласного может обозначаться звук [э]?

Д: Буквой Э.

У: Хорошо. А теперь, я называю слова, а вы слушаете их, и если услышали звук [э], то поднимаете карточку с нужной буквой — Э или Е: *пела, эти, лес, мел, Эля*. Итак, ребята, мы вернули в Азбуку еще одну букву гласного- Е. В чем же ее секрет?

Д: Она выполняет 2 работы: обозначает звук [э] и командует букве согласного: «Читайся мягко!».

У: Ребята, мы убедились, какие труженицы буквы гласных, они выполняют 2 работы: обозначают гласный звук и командуют букве согласной: твердо или мягко читаться. Мы выполнили нашу задачу? Мы вернули в Азбуку все буквы гласных?

Д: Нет. Нам нужно вернуть еще 2 буквы — Я, Е.

Работа над буквами Я, Е выстраивается в подобной логике. Сначала учителем предъявляются четверостишия, в которых повторяются слова с соответствующей буквой. Например, для выделения буквы Я:

Сколько ягод! Сколько яблок!

Ясно всё! Приплыл кораблик.

Мы приехали, друзья,

Нас встречает буква..... (Я)

Далее детям предлагаются пары слов (например, для буквы Я - слова *мал-мял*; а для буквы Е *нос-нес*) и задуматься над тем, зачем одному гласному звуку понадобились 2 буквы.

У: Итак, ребята, пришло время посчитать, сколько мы нашли букв гласных.



Рисунок 4. Задание на подсчет букв гласных.

Д: 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10!

У: Все буквы гласных на месте, нужно срочно звать Азбуку!

Входит Азбука.

У: Азбука, смотри, не зря ты столько времени учила детей, они смогли найти все все гласные!

А: Спасибо вам большое за помощь, теперь всё хорошо, все снова смогут читать! А то без букв гласных это невозможно!

У: И тебе спасибо за то, что познакомила наших ребят с такими замечательными друзьями, как буквы, которые точно останутся на всю жизнь!

Учитель благодарит родителей за помощь их детям и вручает каждому ребенку значок «Я знаю азбуку».



Рисунок 5. Задание на подсчет букв гласных.

Обобщая изложенное, отметим следующие положения. Одним из эффективных методических средств формирования у первоклассников интереса к родному языку, как показывает наш опыт, является проведение во внеурочной деятельности праздника «Прощание с Азбукой», который нацелен на приобщение детей к тайнам родного языка, на показ детям изученных явлений письменной речи (букв) с новой стороны. Педагогический эффект представленного сценария праздника, по нашим наблюдениям, усиливается его игровой формой.

1. О направлении Методических рекомендаций по уточнению понятия и содержания внеурочной деятельности в рамках реализации основных общеобразовательных программ, в том числе в части проектной деятельности: письмо Министерства образования и науки РФ от 18 августа 2017 г. №09-1672.[Электронный ресурс] <https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minobrnauki-Rossii-ot-18.08.2017-N-09-1672/>(дата обращения: 29.11.2023)
2. Федеральная рабочая программа по учебному предмету «Русский язык» //Федеральная образовательная программа начального общего образования. [Электронный ресурс] <https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/1002001> (дата обращения: 03.11.2023)
3. Федеральный государственный образовательный стандарт общего начального образования. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 “Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования”2 августа 2021[Электронный ресурс] <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/>(дата обращения: 25.07.2023).

Антохина В.А., Борисова Т.М.

Формирование универсального учебного действия классификации у младших школьников при обучении русскому языку

*Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского
(Россия, Калуга)*

doi: 10.18411/trnio-12-2023-07

Аннотация

В статье рассматриваются теоретические предпосылки формирования логического универсального действия классификации у младших школьников и его значимость. Приводятся результаты диагностики младших школьников и анализируются их типичные ошибки.

Обсуждается разработанный нами и внедренный в школьную практику методический инструментарий в виде типологии заданий, направленных, во-первых, на последовательное формирование у младших школьников промежуточных операций способа действия классификации в начальном обучении русскому языку и, во-вторых, на постепенное усложнение формируемых видов классификации.

Ключевые слова: универсальное учебное действие классификации, типология заданий, методический инструментарий, формирование логического действия классификации.

Abstract

The article discusses the theoretical prerequisites for the formation of the logical universal action of classification in younger schoolchildren and its significance. The results of diagnostics of younger schoolchildren are presented and their typical mistakes are analyzed. The methodological tools developed by us and implemented in school practice in the form of a typology of tasks aimed, firstly, at the consistent formation of intermediate operations of the classification method in primary Russian language teaching among younger schoolchildren and, secondly, at the gradual complication of the types of classification being formed.

Keywords: universal educational action of classification, typology of tasks, methodological tools, formation of the logical action of classification.

В современном начальном общем образовании в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) [9] и Федеральной образовательной программы начального общего образования (ФОП НОО) [8] достижение предметных результатов образования осуществляется в органической взаимосвязи с формированием метапредметных результатов – познавательных универсальных учебных действий, регулятивных универсальных учебных действий, коммуникативных универсальных учебных действий, совместной деятельности. В психолого-педагогических исследованиях отмечается, что достижение метапредметных результатов при освоении предметного содержания обеспечивает становление у младших школьников основ умения учиться – механизма их личностного, психического, познавательного развития [1]. В ФОП НОО указывается, что важным компонентом познавательных универсальных учебных действий являются базовые логические действия, выполняя которые младшие школьники учатся мыслить логично, выполнять умозаключения без наглядной опоры, сопоставлять суждения по определенным правилам, классифицировать предметы и явления [8]. В разделе ФОП НОО - в Федеральной рабочей программе по учебному предмету «Русский язык» - отмечается, что важнейшей составляющей базовых логических действий как части познавательных универсальных учебных действий признается универсальное учебное действие классификации, осваивая которое обучающиеся 1-4 классов учатся определять признак, по которому проведена классификация звуков, букв, слов, предложений; группировать слова по разным основаниям; самостоятельно находить возможные признаки группировки; определять существенный признак для классификации; классифицировать предложенные языковые единицы [8, с. 20, 21, 26].

В то же время результаты специальных научных исследований [1, 2] и проведенного нами констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что задача формирования логического универсального учебного действия классификации не решена в современной школьной практике: уровень сформированности данного УУД у младших школьников не соответствует предъявляемым требованиям.

В данной статье рассматриваются следующие вопросы: определяются теоретические предпосылки построения методики формирования логического универсального учебного действия классификации у младших школьников; излагаются результаты экспериментального исследования уровня сформированности обсуждаемого действия, проводится анализ типичных ошибок младших школьников при его выполнении; предлагаются для обсуждения апробированные в реальной школьной практике задания на

последовательное формирование у младших школьников промежуточных операций способа действия классификации в начальном обучении русскому языку и на постепенное усложнение формируемых видов классификации.

Научные основы методики формирования УУД классификации могут составить сведения о сущности классификации, о закономерностях и педагогических условиях ее становления. Конкретизируем данные положения. В нашей статье принято понимание исследуемого действия, предложенное А. Д. Гетмановой: «Классификация является разновидностью деления понятия, представляет собой вид последовательного деления и образует развернутую систему, в которой каждый ее член (вид) делится на подвиды и т.д.» [5, с 46].

Для построения научно-обоснованной методики формирования изучаемого учебного действия важно понимать закономерности и условия его становления.

Анализ специфики развития и особенностей формирования логического мышления [3,4,7] позволили нам установить следующие закономерности формирования логического действия классификации:

1. Классификация, как мыслительная операция, опирается на результаты других операций – анализа и синтеза. Поэтому основу успешного становления учебного действия классификации составляет согласованное и взаимосвязанное выполнение анализа и синтеза [6].
2. При формировании логического действия классификации необходимо учитывать иерархические связи между отдельными действиями, которые входят в группу логических учебных действий.

Проведенный нами анализ и интерпретация психолого-педагогической литературы [2,3,7] о развитии логического мышления у младших школьников позволили выделить и сформулировать следующие педагогические условия формирования действия классификации:

- 1) процесс формирования учебного действия классификации необходимо строить на теоретических основаниях, опираясь на знания о сущности, природе данного действия, об операционном его составе, о последовательности его формирования;
- 2) действие классификации должно стать предметом специального усвоения школьниками;
- 3) обучение классификации нужно планировать так же, как и обучение предметному содержанию, то есть делать это нужно при отборе заданий и упражнений, в процессе составления планов урока;
- 4) важно создавать у обучающихся положительную мотивацию к овладению действием классификации;
- 5) отбор методических инструментов формирования классификации должен предусматривать задания как на последовательную отработку промежуточных операций способа действия классификации, так и на постепенное усложнение формируемых видов классификации.

Описанные выше закономерности и педагогические условия становления действия классификации учитывались нами при разработке типологии заданий, нацеленных на поэтапное формирование обсуждаемого логического действия.

Следующим шагом нашего исследования стало выявление уровня сформированности умения классифицировать у младших школьников. Диагностика проводилась нами на базе МОУ «Школа на Заре» города Малоярославца и МКОУ «ООШ №2» города Козельска. В исследовании приняли участие 60 учеников 4-х классов. В диагностический инструментарий было включено 9 заданий, направленных на определение уровня сформированности значимых для младших школьников видов классификации (определение основания для заданной классификации; деление на группы по названному основанию с указанием числа групп; поиск ошибок в неправильно заданной классификации; выполнение классификации

по указанному основанию, но не указанному количеству групп; классификация с самостоятельным определением ее основания и количества групп с последующим объяснением выбора), а также на выявление сформированности промежуточных операций (анализа, синтеза, сравнения, обобщения).

Данные о результатах диагностики представлены на рисунке 1.

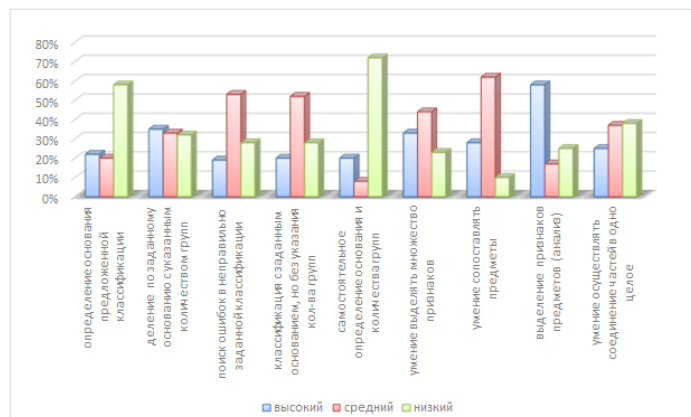


Рисунок 1. Уровни сформированности значимых для младших школьников видов классификации и ее промежуточных операций.

Предпринятый нами анализ экспериментальных данных показал, что у большинства обучающихся (77%) фиксируются низкий и средний уровни сформированности значимых для младших школьников видов классификации и ее промежуточных операций - Рисунок 2.



Рисунок 2. Распределение учащихся по уровням сформированности значимых для младших школьников видов классификации и ее промежуточных операций.

Интерпретация полученных результатов позволила нам выявить типичные ошибки младших школьников, допускаемых ими при осуществлении логического универсального учебного действия классификации:

- 1) неумение выделять основание для предложенной классификации;
- 2) неправильное выделение признаков для разделения слов на группы;
- 3) несформированность умений выполнять промежуточные операции исследуемого действия.

Сказанное свидетельствует о том, что в настоящее время вопросы формирования логического действия классификации у младших школьников не могут считаться решенными и требуют дальнейших методических поисков. Особую значимость приобретает проблема разработки методического инструментария, учитывающего трудности младших школьников в выполнении значимых для младших школьников видов классификации и ее промежуточных операций.

Разработанный нами и апробированный в реальной школьной практике методический инструментарий в систематизированном виде представлен в Рабочей тетради для 4 класса. В

нее включены задания на формирование промежуточных операций (анализа, синтеза, обобщения и сравнения), обеспечивающих становление способа действия классификации, а также на отработку всех значимых для младших школьников видов классификации. В Рабочей тетради задания распределены по темам, изучаемым на уроках русского языка, с учетом изучаемого лингвистического материала. Приведем примеры упражнений.

В разделе «Наша речь и наш язык. Повторение» нами предлагаются следующие упражнения.

- 1) Тип задания: сопоставление предметов с целью выявления сходства и различия между ними (операция сравнения).

Какое слово «лишнее»? Почему?

- А. интересный;
- Б. забавный;
- В. заморский;
- Г. занимательный;
- Д. любопытный.

- 2) Тип задания: Поиск основания для заданной классификации с указанным количеством групп.

Прочитай слова. По какому признаку слова распределены в группы?

Группа 1	Группа 2
яркий	яркость
солнечный	солнце
желтый	желтизна
синий	кошка

В разделе «Текст, предложение, словосочетание» даны следующие упражнения.

- 3) Тип задания: осуществление соединения частей в одно целое (операция синтеза).

Определи порядок предложений в тексте.

Да и сама лопата — орудие труда, тоже напоминает лист.

Почему лопату назвали лопатой?

От слова «лоп» образовалось слово лопух — растение с широкими листьями.

Оказывается, в старину существовало слово «лоп», что значит широкий лист.

- 4) Тип задания: выявление отдельных признаков предметов (операция анализа).

Прочти предложения. Выпиши словосочетания, в которых есть название предмета и признака.

У Маши живет пушистый кот. Днем он всегда сидит около окна и наблюдает за шустрými птичками. Они сидят на высоком дереве и вьют гнезда.

- 5) Тип задания: Выделение множества признаков (операция обобщения), по которым слова объединяются в группу.

Прочитай слова. Определи как можно больше признаков, по которым эти слова можно объединить в одну группу.

Маша, Паша, Слава, Рита

В разделе «Слово в языке и речи» представлены следующие упражнения.

- 6) Тип задания: Деление на группы по исходному основанию с указанным количеством групп.

Распредели слова на 2 группы в зависимости от того, проверяется ли безударная гласная в корне слова или нет. Вставь пропущенные буквы.

Н...чной, к...рова, ...б...рона, в...дичка, т...традь, уч...ник, т...мнота, гр...за, к...пуста,
к...ртина, к...вёр.

7) Тип задания: Поиск ошибок в неправильно заданной классификации.

Ученики распределили однокоренные слова на группы. Проверь, верно ли они выполнили задание.

- а. Рис, рисунок, рисовать, рисовый, нарисованный.
- б. Снег, снеговик, снежный, снежинка

8) Тип задания: Самостоятельное выполнение классификации с заданным основанием классификации, но не указанным количеством групп.

Прочитай фразеологизмы. Распредели их в группы зависимости от значения.

Собаку съел, ума палата, тертый калач, стреляный воробей, светлая голова, любой ценой, семи пядей во лбу, хоть тресни.

9) Тип задания: Выполнение классификации с самостоятельным определением основания классификации и количества групп.

Прочитай слова. Вставь пропущенные буквы. Распредели их на группы, по какому признаку ты разделил слова.

Апел...син, с...ехал, тиш..., об...яснил, в...юга, под...ем, в...езд, пер...я, гор...кий.

Экспериментальная проверка представленной типологии заданий показывает положительную динамику в становлении действия классификации у обучающихся экспериментальной группы, что свидетельствует о ее эффективности.

1. Асмолов А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли [Текст]: пособие для учителя / [А. Г. Асмолов и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. - 5-е изд. - Москва: Просвещение, 2014. - 151 с.
3. Бокуть, Е.Л. Преподавание в начальных классах: психолого-педагогическая практика. Учебно-методическое пособие [Текст] / Е.Л. Бокуть, Т.Н. Сиделева.- М.: «Консалт», - 2003 -208 с.
4. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. - Москва: Эксмо. - 2005. - 507 с. - ISBN 5-699-13731-9: 3100. - Текст: непосредственный
5. Гальперин, П.Я. Введение в психологию [Текст] / П.Я. Гальперин. - М.: 2000 - 600 с.
6. Гетманова А.Д. Учебник логики. Со сборником задач : учебник / А.Д. Гетманова. — 8-е изд., перераб. — М. : КНОРУС, 2011. — 368 с
7. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — 4-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. Кн. 1: Общие основы психологии. — 688 с., ст 278
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии - СПб: Издательство «Питер», 2000 - 712 с.: ил.
9. Федеральная образовательная программа начального общего образования. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 372 "Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования" (Зарегистрирован 12.07.2023 № 74229) [Электронный ресурс] <https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/1> (дата обращения: 03.11.2023)
10. Федеральный государственный образовательный стандарт общего начального образования. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования" 2 августа 2021 [Электронный ресурс] <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 03.11.2023)

Антохина В.А., Морозова О.А

Формирование умений учебного сотрудничества у младших школьников при работе в парах и группах на уроках русского языка

*ФГБОУ «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского»
(Россия, Калуга)*

doi: 10.18411/trnio-12-2023-08

Аннотация

В статье раскрывается значимость умений учебного сотрудничества для развития и обучения младших школьников, определяются теоретические основы их формирования. С научно-методических позиций анализируются средства формирования умений учебного сотрудничества, представленные в УМК «Школа России». Для обсуждения предлагается апробированный в реальной школьной практике комплекс методов организации учебного взаимодействия при работе в парах и группах, органично дополняющий существующий методический инструментарий формирования умений учебного сотрудничества.

Ключевые слова: учебное сотрудничество, работа в парах, групповая работа, уроки русского языка в начальной школе.

Abstract

The article reveals the importance of the skills of educational cooperation for the development and training of younger schoolchildren, defines the theoretical foundations of their formation. From a scientific and methodological standpoint, the means of forming the skills of educational cooperation presented in the educational and methodological kit "School of Russia" are analyzed. For discussion, a set of methods of organizing educational interaction when working in pairs and groups, tested in real school practice, is proposed, organically complementing the existing methodological tools for the formation of educational cooperation skills.

Keywords: educational cooperation, pair work, group work, Russian language lessons in elementary school.

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) [14] и основанной на нем Федеральной образовательной программы начального общего образования (ФОП НОО) [12] одним из планируемых результатов современного начального образования является готовность обучающихся вступать в учебное сотрудничество с другими участниками образовательного процесса. При всех отличиях в трактовке названного понятия, общепризнанным является осмысление существа учебного сотрудничества как активного взаимодействия обучающихся на пути к совместной цели, при котором создаются условия для реализации возможностей и задатков обучающихся, для эффективного усвоения ими нового знания и опыта [10]. Необходимость обучения младших школьников умениям учебного сотрудничества обусловлена их значимостью для личностного и психического развития обучающихся. Ведь именно развитие личности обучающегося, в соответствии с требованиями ФГОС НОО, признаётся приоритетной целью современного начального образования.

В то же время результаты научно-методических исследований [2; 5; 11] свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности умений учебного сотрудничества у младших школьников и о необходимости дальнейших методических поисков решения этой проблемы.

В рамках данной статьи рассматривается следующий круг вопросов:

- 1) определяются научные основы методики формирования умений учебного сотрудничества;

- 2) с выявленных теоретических позиций анализируются методические средства формирования умений учебного сотрудничества, реализуемые в УМК «Школа России»;
- 3) 3) для обсуждения предлагается апробированный в реальной школьной практике комплекс методов организации учебного взаимодействия при работе в парах и группах.

Научные основы методики формирования умений учебного сотрудничества составляют прежде всего научные знания о содержании учебного сотрудничества и о линиях, по которым оно осуществляется.

Во ФГОС НОО [14], в Федеральной рабочей программе по учебному предмету «Русский язык» как составляющей ФОП НОО [13], очерчен круг умений учебного сотрудничества, формируемых у младших школьников. Данные умения учебного сотрудничества интерпретируются как метапредметные результаты, характеризующие уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий (общение), совместной деятельности: проявлять уважительное отношение к собеседнику; соблюдать правила ведения диалога; воспринимать разные точки зрения в процессе учебного диалога; признавать возможность существования разных точек зрения в процессе анализа результатов наблюдения за языковыми единицами; принимать цель совместной деятельности, коллективно строить план действий по её достижению, строить действия по достижению цели совместной деятельности при выполнении парных и групповых заданий на уроках русского языка; распределять роли, договариваться, учитывать интересы и мнения участников совместной работы; корректно делать замечания и высказывать пожелания участникам совместной работы; спокойно принимать замечания в свой адрес, мирно решать конфликты (в том числе с помощью учителя); совместно обсуждать процесс и результат работы; оценивать свой вклад в общий результат; выполнять совместные проектные задания с использованием предложенных образцов, планов, идей.

При разработке методических способов формирования умений учебного сотрудничества необходимо учитывать и современные научные представления о линиях, по которым оно реализуется. В специальных исследованиях установлено, что учебное сотрудничество в образовательном процессе представляет собой разветвленную сеть взаимодействий по ряду линий: учитель – ученик (ученики); ученик – ученик в парах (диадах) и в тройках (триадах). Эти линии дополняются взаимодействием ученик-ученики в группах (общегрупповое взаимодействие), что обуславливается самим групповым характером учебной деятельности [10].

Далее с выявленных теоретических позиций подвергнем анализу методические средства формирования умений учебного сотрудничества, реализуемые в УМК «Школа России». Образовательная система «Школа России» включает в себя учебно-методический комплект по русскому языку, представленный линией учебников, созданных В.П. Канакиной, В.Г. Горецким, М.В. Бойкиной. Комплект включает в себя учебные, методические, дидактические пособия, дополнен средствами методической поддержки учителей, электронными приложениями. Учебники по предмету «Русский язык» (1 – 4 класс) [3; 6; 7; 8] частично переизданы в 2023 году в соответствии с новыми Требованиями ФГОС 3-его поколения. Так как завершение перехода всех школ на обновленные ФГОС планируется в 2025 году, то выстраивать образовательный процесс в логике обновленных стандартов допустимо при использовании учебников 2022/23 учебного года, с применением методических рекомендаций учителю.

С первых страниц «Азбуки» [3] детям предлагаются упражнения для работы в паре. Педагог показывает, как сотрудничать с одноклассниками, обучает речевой этикету при ведении диалога и выполнении учебной задачи. Изучая тему «Звуки в словах», учитель демонстрирует детям первые образцы учебного сотрудничества по линии ученик-ученик. Так, уже при обучении грамоте, последовательно изучая каждый звук, ученики работают в парах - анализируют задание, определяют цель, распределяют между собой предметные

картинки, отвечают на вопросы к заданию, исправляют ошибки, выслушивают ответ товарища.

Кроме работы в парах на уроках в первом классе появляется такая форма групповой работы, как дидактическая игра.

Во втором классе [6] продолжается работа над формированием умения устного общения; умения вести разговор; над соблюдением норм речевого этикета и орфоэпических норм в ситуациях учебного и бытового общения. Дети учатся договариваться и приходят к общему решению в совместной деятельности. Кроме этого, второклассники впервые знакомятся с понятием «проектные задания».

В учебнике для второго класса имеются разделы «Страничка для любознательных», «Проектные задания», «Проверь себя», которые позволяют развивать у обучающихся прочные языковые навыки и формировать интерес к обучению. Ученики второго класса постепенно приходят к осмыслению учебного сотрудничества, учатся планировать свои действия, вести диалог, работать в паре, выполняя упражнения, содержащие понятный и изученный материал.

Методический инструментарий, представленный в учебнике «Русский язык. 3 класс» [7], позволяет учителю включать упражнения на формирование навыков учебного сотрудничества в такие этапы урока как «актуализация знаний», «открытие нового знания», «закрепление знаний и способов действий». В разделе «Наши проекты» школьникам предоставляется возможность реализовать полученные навыки взаимодействия.

В четвертом классе [8] признаки учебного сотрудничества приобретают более четкие формы совместной деятельности. Урок в 4-ом классе строится по принципу диалога между учителем и учеником, между учениками, которые готовы высказывать свое мнение по вопросам, заданным учителем. Учебники для четвертого класса содержат специальные задания для обсуждения и дискуссии. Кроме этого, четвероклассникам по-прежнему предлагаются задания для работы в паре и для проектной деятельности.

Таким образом, УМК «Школа России» предоставляет возможность учителю, корректируя учебные возможности учеников, достигать планируемые результаты изучения курса «Русский язык», развивая при этом навыки сотрудничества с учителем, взрослыми, сверстниками.

Однако, представленные в курсе упражнения и задания в большей мере соответствуют таким линиям учебного сотрудничества, как учитель – ученик (ученики) и ученик-ученик. Наблюдается дефицит заданий для взаимодействий учеников в различных группах.

Организация учебного сотрудничества в группах для начальной школы является довольно трудной задачей, требующей и от учителя, и от учеников значительных усилий.

Как сесть за партой? Как соглашаться? Как возражать? Как помогать и просить о помощи? Как задать вопрос? Вот неполный перечень вопросов, который возникает у учеников перед началом работы в группах. Не говоря уже о вопросах, стоящих непосредственно перед учителем:

- по какому принципу класс разделить на группы;
- какие методические средства и приемы «совместного думания» использовать;
- как сформулировать задания для каждой группы и стимулировать их работу для эффективного достижения единой цели;
- как уложиться в ограниченное время урока при разном темпе работы групп и т.д.

Однако, если эти вопросы будут решены и удастся организовать учебное взаимодействие учеников в группах, то результатом будет не столько формальное появление новой линии учебного сотрудничества, сколько формирование у ученика нового понимания процесса обучения. Работая в группе, школьники учатся активно высказываться,

самостоятельно принимать решения. Групповая форма учебной работы предполагает включение обучающихся в совместное планирование учебной деятельности, восприятие и уяснение информации, в обсуждение, во взаимный контроль. Принцип работы в группе состоит в передаче ученикам функций, традиционно выполняемых учителем: информационных, организационных, контролирующих и (частично) оценивающих.

Вопросам организации учебного сотрудничества в группах посвящено много психолого-педагогической литературы, здесь же предлагается рассмотреть некоторые методические приемы и задания, которые можно использовать в качестве дополнения к предлагаемым УМК «Школа России» по курсу «Русский язык».

Наш опыт работы в школе свидетельствует о том, что достаточно распространенными в образовательной практике являются такие методы формирования умений учебного сотрудничества в группах, как организация взаимной проверки заданий, групповые дискуссии, учебный конфликт, мозговой штурм и т.д. Рассмотрим более детально методы организации учебного взаимодействия в группах, подтвердившие свою эффективность при использовании их нами в реальной школьной практике.

Взаимная проверка заданий. В ходе взаимной проверки группы реализуются те формы контроля, которые ранее выполнялись учителем. На первых этапах введения этого действия одна группа может отмечать ошибки и недочеты в работе другой, но в дальнейшем школьники переходят только к содержательному контролю (выявляют причины ошибок, разъясняют их характер).

Например, словарный диктант удобно проводить в следующем формате. Двое учеников записывают под диктовку учителя словарные слова на доске (запись скрыта от остальных учащихся). Параллельно все ученики пишут эти же слова у себя в тетрадях. По окончании работы запись на доске открывается, и ученики у доски осуществляют взаимопроверку. Далее, с помощью сигнальных карточек, одноклассники оценивают и комментируют работу отвечающих.

Дискуссия. Дискуссия является оптимальным средством для зарождения самостоятельной мысли. Она помогает учителю создать условия для формирования коммуникативных умений младших школьников, а также развития познавательных умений и навыков. Она стимулирует познавательный интерес, включает обучающихся в активное обсуждение различных тем учебного процесса, побуждает младшего школьника к осмыслению различных подходов к проблематике, к аргументации своей позиции. В отличие от диалога, дискуссия предполагает наличие как минимум двух противоположных мнений по той или иной теме. Для проведения дискуссий важна подготовка обучающегося, без фундамента дискуссия беспредметна, бессодержательна и неточна, ребёнок не сможет защитить свою точку зрения и понять своего оппонента.

Среди заданий для «запуска» учебной дискуссии выделяют задания –«ловушки», воспитывающие критичность мышления ребенка; задачи, не имеющие решения; задачи с недостающими данными, которые формируют у детей небуквальное, не исполнительское отношение к заданиям учителя.

Приведем пример дискуссии по теме: «Определение спряжения глаголов с безударными личными окончаниями».

На этапе актуализации знаний ребятам предлагается разделить на группы и выполнить задания по карточкам (предложены две группы слов с ударным личным окончанием глагола и безударным личным окончанием глаголов). Обучающимся необходимо определить спряжение глаголов.

Например, даны слова: 1 группа слов – несут, летят; 2-ая группа слов – (они) бор...тся, (они) стро...т.

Рассуждение может выстраиваться следующим образом: «Слова первого столбика – глаголы. Несут - это глагол 1-го спряжения, т.к. к 1-ому спряжению относятся все глаголы с окончаниями -ут-ют; летят - глагол 2-ого спряжения, так как ко 2-ому спряжению относятся все глаголы с окончаниями -ат-ят.»

При определении спряжения глаголов второго столбика (они) бор...тся и (они) стро...т ученики не смогут прийти к единому мнению относительно спряжения предложенных глаголов и заполнить пропуски на месте окончания.

На данном этапе в дискуссию вступает учитель:

«Ребята, все сумели выполнить задание? Как определить окончание у глаголов с личным окончанием? Какая группа считает, что (они) бор...ся это глагол 1-го спряжения? Какая группа считает, что это глагол 2 –го спряжения? К какому спряжению относится глагол (они) стро...т? Обсудите в группах, какой вопрос вы хотите задать.»

Ребята отвечают, что в первом столбике они справились и определили окончание глаголов, а во втором – нет. Приходят к выводу, что не сумели определить спряжение у глаголов с безударным личным окончанием.

Таким образом, методом дискуссии в группе определена цель урока: научиться определять спряжение глаголов с безударным личным окончанием.

Метод «Пила». Класс разбивается на группы в 5-6 человек, а учебный материал поделен на фрагменты, задания. Принцип работы заключен в том, что в полном объеме для усвоения материала ученику необходимо внимательно слушать партнеров по команде, делать записи и уточнения в тетрадь. Учителю не приходится делать никаких дополнительных усилий. Учащиеся заинтересованы, чтобы их товарищи по команде добросовестно выполнили свою задачу, поскольку это отражается на итоговом результате группы. К тому же, учитель может попросить на заключительном этапе любого ученика команды ответить на любой вопрос по данной теме.

Удобно, используя учебный материал раздела «Наши проекты», распределять упражнения по группам. Каждая группа готовит свою часть заданий и выступает с докладом с последующим обсуждением со всеми учениками класса.

Метод «Сова». Метод «Сова», как его называют некоторые педагоги, предназначен для усвоения отдельных вопросов содержания урока, для формирования нового способа действия, для осуществления на уроке исследовательской работы. Использовать этот метод можно с применением опорного текста, когда каждая группа, работая с одним и тем же учебным текстом, выполняет определенное задание. Интересные задания можно предложить, используя прием деформированного текста. Например, по теме «Предложения. Виды предложений» предлагается задание: определить границы предложений в деформированном тексте, расставив соответствующие знаки в конце каждого предложения. Выписать предложения по цели высказывания: 1-ая группа учащихся – все повествовательные предложения; 2-ая группа – вопросительные; 3-я группа – побудительные. Подчеркнуть в словах этих предложений изученные орфограммы. Лидер каждой группы докладывает результаты групповой работы.

Мозговой штурм. Мозговой штурм используется для стимуляции высказываний младших школьников по теме или вопросу. Учащихся просят высказывать идеи или мнения без какой-либо оценки или обсуждения этих идей. Высказанные предложения фиксируются учителем на доске, а мозговой штурм продолжается до тех пор, пока не иссякнут идеи или не закончится отведенное для мозгового штурма время.

Наш опыт показывает, что, например, у четвероклассников вызывают живой интерес такие темы для мозгового штурма, как «Падежные окончания имен существительных», «Личные окончания глаголов», «Второстепенные члены предложения». Для изучения и систематизации материала, обучающиеся делятся на группы «генераторов идей», «аналитиков идей» и «экспертов идей». «Генераторы идей» в течение короткого времени должны предложить, как можно больше высказываний, например, о второстепенных членах предложения. «Аналитики идей» обрабатывают эту информацию и выбирают лучшие, на их взгляд, суждения. «Эксперты идей» записывают итоги и делают сообщение о результатах. В роли «эксперта идей» может выступать и учитель.

Методика Ривина. В четвертом классе нами успешно применен прием группового изложения текста по методике Ривина. Ученики разбиваются на пары. Каждый школьник

получает свой учебный текст и бегло с ним знакомится (тексты разные). Далее первый ученик вслух читает первый абзац своего текста. Ребята в паре его обсуждают и придумывают заголовок. Второй ученик в тетради первого записывает заголовок этого абзаца и ставит рядом свою фамилию. Далее школьники меняются ролями и изучают первый абзац текста второго ученика.

Затем приходит время сменить пару. Первый ученик переходит к третьему, второй — к четвёртому. В этих новых парах идёт работа над вторым абзацем текстов. Но поскольку содержание первого абзаца известно только одному ученику в паре, то он сначала пересказывает его второму, а затем они вместе читают следующий абзац и придумывают для него заголовок. Помимо заголовка, в тетрадь можно выписать ключевые слова или словосочетания.

Для работы над следующим абзацем пары вновь меняются. И так до тех пор, пока текст не закончится. В итоге у каждого школьника в тетради оказывается план его текста. Финальное задание — пересказать материал своим одноклассникам полностью.

При таком методе работы ребята глубоко осмысливают свою тему и неплохо начинают ориентироваться в темах других школьников. Школьники учатся взаимодействовать и работать в команде, выделять в тексте главное, пересказывать.

Как показывает наш опыт, удобный вариант организации этой работы связан с использованием четырех текстов по три абзаца и делением учеников на четвёрки, внутри которых они будут меняться парами. Кроме того, для оптимизации работы целесообразно раздать школьникам памятки, в которых развернут способ действия.

1. Прочитай текст и запиши в тетрадь его название.
2. Прочитай вслух абзац своему напарнику.
3. Укажи, о чём говорится в абзаце, и предложи название. Если напарник согласен с твоим мнением, пусть он запишет название абзаца в твоей тетради, а рядом — свою фамилию.
4. Если надо, выпиши из абзаца термины или формулы, которые необходимо запомнить.
5. Внимательно выслушай своего напарника и помоги ему озаглавить его абзац. Напиши название и свою фамилию в его тетрадь.
6. Поблагодари напарника и перейди к следующему однокласснику.
7. Перескажи новому напарнику предыдущий текст.
8. Повторяй все действия, начиная со второго пункта, пока не закончишь работу над текстом.
9. Перескажи текст одноклассникам с начала до конца, используя план.

Обратная методика Ривина. Данная методика предполагает не составление подробного плана текста, а составление или восстановление текста по данному плану. Класс делится на группы. У каждого ученика в группе своя тема и план, по которому ему нужно составить текст. Школьник находит напарника из группы, с которым прорабатывает первый пункт плана. Они обсуждают, что именно нужно записать по этому вопросу. Затем ребята прорабатывают первый пункт плана второго ученика. При необходимости можно пользоваться различными источниками: энциклопедиями, картами и т.п.

После того, как у обоих участников сделаны записи по первому пункту, они ищут себе в группе новых напарников для работы над вторым вопросом плана. Ученик знакомит партнёра со своим планом, объясняет ему содержание первого пункта, отвечает на его вопросы. Затем они совместно анализируют второй пункт плана. Таким образом осуществляется учебное взаимодействие при анализе каждого пункта плана, причём каждый раз ученик работает с новым напарником, то есть взаимодействие реализуется в сменных парах. Каждый пункт плана оформляется как новый абзац текста. В конце работы каждый школьник имеет записи по своему плану. Кроме того, он выслушал содержание одного пункта у каждого ученика своей группы. Проговаривая свои записи каждый раз для

другого участника, он запоминает их содержание, учится излагать лучше, доступнее и понятнее для других.

Как показывает наш опыт, существенным развивающим и обучающим потенциалом для организации учебного взаимодействия учеников в группах обладает использование ребусов, кроссвордов, игр, головоломок, викторин.

Обобщая изложенное, отметим следующие мысли. Рассмотренные методы и приемы формирования учебного взаимодействия в парах и группах, естественно, не претендуют на исчерпывающую полноту, но органично дополняют методический инструментарий развития умений учебного сотрудничества, примененный в УМК «Школа России». Формирование умений учебного сотрудничества на уроках русского языка – процесс длительный, многозадачный и многофункциональный. Для его успешной реализации учителю необходим собственный профессиональный взгляд и соответствующий уровень компетентности. Существующий арсенал методических средств формирования умений учебного сотрудничества не будет иметь реальной ценности, если учитель воспринимает его формально, если учебное сотрудничество не становится естественной потребностью и учителя, и ученика.

1. Алёхина, И.А. Групповая работа как форма организации деятельности младших школьников / И.А. Алёхина. – Текст: непосредственный // Эксперимент и инновации в школе. – 2011. – №3. – С.25-27.
2. Антохина, В.А. Скибина А.С. Формирование умений учебного сотрудничества у младших школьников при обучении русскому языку: теоретические и экспериментальные аспекты / В.А. Антохина, А.С. Скибина. – Текст: непосредственный // Тенденции развития науки и образования. – 2023. – №97. – С.58-63.
3. Горещкий, В.Г. Русский язык. Азбука: 1-ый класс: учебник: в 2 частях / В.Г. Горещкий, В.А. Кирюшкин, Л.А. Виноградская, М.В. Бойкина. - 16-е изд., перераб. – Москва: Просвещение, 2023 (Школа России) – ISBN 978-5-09-102339-8. – Текст: непосредственный.
4. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: монография / В.К Дьяченко; Москва: Просвещение, 1991. – 192с. – Текст: непосредственный.
5. Канакина, В.П. Русский язык: 4-й класс. Методические рекомендации: учебное пособие / В. П. Канакина. — Москва: Просвещение, 2023. – 200 с. (Школа России) – Текст: непосредственный.
6. Канакина, В.П. Русский язык: 2-й класс: учебник: в 2 частях / В.П. Канакина, В.Г. Горещкий. - 14-е изд., перераб. – Москва: Просвещение, 2023 (Школа России) – ISBN 978-5-09-102343-5. – Текст: непосредственный.
7. Канакина, В.П. Русский язык: 3-й класс: учебник: в 2 частях / В.П. Канакина, В.Г. Горещкий. - 14-е изд., перераб. – Москва: Просвещение, 2023 (Школа России) – ISBN 978-5-09-102346-6. – Текст: непосредственный.
8. Канакина, В.П. Русский язык: 4-й класс: учебник: в 2 частях / В.П. Канакина, В.Г. Горещкий. - 14-е изд., перераб. – Москва: Просвещение, 2023 (Школа России) – ISBN 978-5-09-102350-3. – Текст: непосредственный.
9. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения / под редакцией М.С. Соловейчик. – Москва: Просвещение, 1993. – 384с. – Текст: непосредственный.
10. Цукерман, Г.А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Г.А. Цукерман. – Москва, 1992. – 40с. – Текст: непосредственный.
11. Зобенко, М.В. Организация учебного сотрудничества / М. В. Зобенко [и др.] – Текст: электронный // Концепт. – 2014. – Т. 25. – С. 261-265. – URL:<https://e-koncept.ru/2014/55296.htm> (дата обращения: 25.07.2023).
12. Федеральная образовательная программа начального общего образования. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 372 "Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования" (Зарегистрирован 12.07.2023 № 74229) – Режим доступа: свободный. – Текст: электронный – URL:<https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/1> (дата обращения: 03.11.2023).
13. Федеральная рабочая программа по учебному предмету «Русский язык». Федеральная образовательная программа начального общего образования. – Режим доступа: свободный. – Текст: электронный – URL:<https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/1002001> (дата обращения: 03.11.2023).
14. Федеральный государственный образовательный стандарт общего начального образования. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 “Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования” 2 августа 2021. – Режим доступа: свободный. – Текст: электронный – URL:<https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 25.07.2023).

Антохина В.А., Образцова О.В., Татаринова А.С.

Развитие познавательного интереса к родному языку у обучающихся первого класса при проведении внеклассного мероприятия «Люби и знай русский язык!»

*Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского
(Россия, Калуга)*

doi: 10.18411/trnio-12-2023-09

Аннотация

В статье рассматривается важная для современного начального образования проблема развития интереса к родному языку у первоклассников в процессе внеурочной деятельности. Для обсуждения представлен апробированный нами в реальной школьной практике сценарий внеклассного мероприятия «Люби и знай русский язык!». Предлагаемый в нем методический инструментарий прямо нацелен на пробуждение у обучающихся интереса к русскому языку, на раскрытие его культурного и исторического значения, на расширение границ знаний о родном языке.

Ключевые слова: русский язык, внеклассное мероприятие, младшие школьники, познавательный интерес.

Abstract

The article deals with the problem of developing interest in the native language among first-graders in the process of extracurricular activities, which is important for modern primary education. The scenario of the extracurricular event "Love and know the Russian language!", tested by us in real school practice, is presented for discussion. The methodological tools proposed in it are directly aimed at awakening students' interest in the Russian language, revealing its cultural and historical significance, and expanding the boundaries of knowledge about their native language.

Keywords: Russian language, extracurricular activities, junior schoolchildren, cognitive interest.

Важность развития у обучающихся интереса к родному языку всегда осознавалась в отечественной педагогической и методической мысли, поскольку именно интерес к родному языку является основой любви к нему и своему Отечеству. В настоящее время в ключевых государственных образовательных документах — во ФГОС НОО и в ФОП НОО — в качестве значимого личностного результата начального образования признается развитие устойчивого познавательного интереса к изучению русского языка [1, 2]. В соответствии с требованиями ФОП НОО одной из целей обучения русскому языку является приобретение обучающимися первоначальных представлений о языке как одной из главных духовно-нравственных ценностей народа [1].

В задачи данной статьи входит рассмотрение возможностей внеурочных занятий для пробуждения у первоклассников познавательного интереса к родному языку. Для обсуждения представлен апробированный нами в реальной школьной практике сценарий внеклассного мероприятия «Люби и знай русский язык!», прямо нацеленный на развитие у обучающихся интереса к русскому языку, на раскрытие его культурного и исторического значения, на расширение границ знаний о родном языке.

Предмет: русский язык.

Возрастная группа (класс): 7 лет (1 класс).

Цель: способствовать развитию у первоклассников познавательного интереса к русскому языку, пониманию школьниками его культурного и исторического значения во взаимосвязи с расширением границ знаний о родном языке.

Задачи:

- развитие коммуникативных способностей у младших школьников;
- развитие познавательной активности у младших школьников;

- -формирование навыков совместной работы;
- -приобщение учеников к школьным традициям.

Оборудование:

Для учителя: ноутбук, раздаточный материал, наклейки, дипломы.

Для учеников: ручки, фонетические карточки.

Подготовительная работа: класс разделен на 5 команд, в каждой выбирается капитан. Ученики придумывают названия команд, соответствующие тематике русского языка. Для каждого учащегося подготавливаются грамоты и хрестоматии в подарок.

Ход мероприятия.

Учитель: Совсем недавно вы впервые вошли в класс. Каждый день знакомились со звуками и буквами, и вот уже научились читать, завершили работу по своему первому школьному учебнику- по «Азбуке». В честь этого я предлагаю вам устроить веселый праздник, где мы будем не только играть, но и применять полученные знания, расширять их. Предлагаю разделиться на 5 команд, выбрать капитана, который будет представлять ваши ответы, и, конечно же, нужно придумать название команды. За каждый верный ответ команды ее участники будут получать наклейку, которую смогут разместить в своем блокноте.

Итак, ребята, наш первый конкурс - «Вопрос-ответ». Злой Волшебник рассказывает всем, что первоклассники не смогут ответить на вопросы по пройденному материалу. Давайте докажем ему, что это не так! Прежде чем ответить на вопрос, вам нужно посоветоваться в команде, как только вы придете к общему решению, капитан поднимет руку. Отвечает та команда, которая подняла руку раньше всех. Помните, что если ответ выкрикивается, то он не засчитывается. Начнем!

1. Сколько букв в русском алфавите? (33 буквы)
2. Чего больше в русском языке : гласных звуков или букв гласных звуков ? (Больше букв гласных : 6 гласных звуков , но 10 букв гласных звуков).
3. Зачем одному гласному звуку понадобилось 2 буквы гласных? (Буквы гласных не только обозначают гласный звук, но и указывают на твердость или мягкость предшествующего согласного)
4. Чего больше в русском языке : согласных звуков или букв согласных звуков? (Согласных звуков).
5. Почему согласных звуков в русском языке больше чем букв согласных ? (Одна буква согласного обозначает пару согласных звуков: парный твердый и парный мягкий)

Учитель: Какие вы молодцы, ребята. Вы правильно и быстро назвали ответы, утерли нос Злому Волшебнику. У вас очень хорошо получается работать в команде. (Если дети пытаются выкрикнуть с места, то напоминаем правила игр). Теперь перейдем к следующему конкурсу «Буквенная загадка». это задание для вас придумал Добрый Волшебник. За правильные ответы он приготовил подарки, которые вы получите в конце. Итак, сейчас вашим командам по очереди я буду говорить, на что похожа буква, а вы должны будете угадать эту букву. Прошу быть терпеливыми пока ваши одноклассники отвечают.

1. В старом дереве дупло,
Ну совсем, как буква ... (О)
2. Она – крючок обыкновенный,
Но в труде помощник верный.
И в косу, и в кочергу превратить ее смогу. (Г)
3. С этой буквой на носу филин прячется в лесу. (Ф)
4. Палочка и палочка, между ними галочка.
И понятно сразу всем: получилась буква ... (М)
5. На хоккее, на футболе буква ... – ворота в поле. (П)

Учитель: Ребята, вы отлично поработали, победители получили заслуженные наклейки, которые вам передал Добрый Волшебник. А сейчас пришло время усложнить

наши задания. Сейчас каждая команда получит листок с заколдованными буквами, вам нужно будет отыскать их и записать. Давайте освободим буквы от чар Злого Волшебника. Те команды, которые смогут найти все спрятанные буквы, получают по две наклейки, а те, которые отыщут не все буквы- по одной наклейке. Примеры карточек представлены на рисунке 1.



Рисунок 1. Задание « Узнай буквы».

(Дети получили карточки и выписывают буквы).

Учитель: Молодцы, ребята, вы хорошо справились с этим конкурсом. Следующий называется «Молчаливые буквы». Сейчас членам каждой команды нужно встать друг за другом, сами определите в каком порядке вы будете стоять. Первый ученик из каждого строя подойдет ко мне, а остальные завяжут глаза вот этими платочками. Задача ребят, подошедших ко мне, - запомнить букву, которую я вам тихо скажу, подойти к первому участнику вашей команды в строю и пальцем медленно написать эту букву на его ладони, далее участник, которому написали букву, поворачивается к следующему и выполняет такие же действия. Так, вам всем по очереди нужно написать букву на ладони участника вашей команды. И последний ученик должен назвать эту букву. В итоге мы сравним букву, которую я назвала первому ученику, и букву, названную последним учеником. Самые главные правила: конкурс проводится в полной тишине, подсказывать строго запрещено, иначе Злой Волшебник снова заколдует буквы.

(Каждому выбранному ученику учитель по очереди называет буквы: А, Ж, В, Т, П; младшие школьники приступают к выполнению задания).

Учитель: Это было нелегко, но мы с вами справились. Переходим к следующему конкурсу «Путаница». Злой Волшебник украл из моего шкафа слова в буквенной записи, их фонетические схемы и все перепутал. Нам с вами срочно нужно все исправить. Вы готовы? Каждая команда должна к слову подобрать правильную фонетическую схему. Помните, что важна не только скорость выполнения задания, но и его правильность.

(Учитель раздает карточки со словами и составляющие фонетических схем. Ученики выполняют задание). Задание представлено на рисунке 2.



Рисунок 2. Задание « Путаница».

Учитель: Отлично, ребята, вы справились! Следующий конкурс называется «Подарки лесным зверям». Добрый Волшебник привёз своим друзьям - лесным зверям - много разных

подарков. Каждому подарил такой предмет, название которого начинается с такого же звука, как и имя зверя, например, зайцу – замок, значок; лисе – листок, линейку, ленту; лосю – лото, лосины, лосьон. А что подарил Добрый Волшебник волку, белке, барсуку, медведю и мышши? Сейчас я вам раздам рисунки каждого зверя и карточки, на которых вы должны будете написать, какие именно подарки вы придумали. (Волку- варежки, варенье, ватрушку; Белке-бинокль, билет, бинт, бигуди; Барсуку- барабан, банан, батут, башню, баранку, бабочку; Медведю- мелки, мяч, мишуру, мед; Мыши- мармелад, мак, молоко, машину, муку).

(Ученики пишут на карточках в виде подарков слова и соотносят с картинками зверей). Задание представлено на рисунке 3.



Рисунок 3. Задание « Подарки лесным зверям ».

Учитель: Молодцы, ребята, вы помогли Доброму Волшебнику и не оставили зверей без подарка. Теперь перейдем к завершающему конкурсу, который называется «Собери рассказ». Снова Злой Волшебник пытается сорвать уроки детям. Он перемешал слова и словосочетания в рассказах, давайте же расставим все по порядку. Каждый участник команды получит часть текста, написанную на листе. Всем ученикам нужно выстроиться со своими листами по порядку, чтобы получился связный текст. По количеству команд предлагается 5 карточек. В рамках данной статьи приведем примеры двух карточек.

Карточка № 1

(У Маши живёт собака Бим. Зимой Бима взяли на дачу. Там он катал Машу на санях). Задание представлено на рисунке 4.

У Маши живет

Зимой Бима

взяли на дачу.

Машу на санях.

Там он катал

собака Бим.

Рисунок 4. Задание для карточки №1.

Карточка №2

Ученики пришли в парк. Они увидели большой пруд. Там плавали утки.

пришли в парк.

 Ученики

 утки.

 Они увидели

 Там плавали

 большой пруд.

Рисунок 5. Задание для карточки №2.

Учитель: Молодцы, ребята! Вы успешно выполнили все задания: вы знаете все буквы, понимаете, как звуки соотносятся с буквами, умеете составлять слова и рассказы. Очень важно, что вы умеете дружно работать с другими ребятами. Поэтому мы с вами можем попрощаться с Азбукой, но полученные знания останутся с вами навсегда. Благодаря им вы узнаете много нового и интересного. (По окончании праздника младшим школьникам вручаются памятные дипломы и хрестоматии).

Обобщая сказанное, подчеркнем следующие положения. Праздник «Люби и знай русский язык!», завершающий обучение грамоте, является важным событием в школьной жизни первоклассников. Как показывает наш опыт, методический инструментальный рассмотренного праздника вызывает неподдельный интерес у детей, способствует вовлечению их в активную познавательную деятельность, становлению умений учебного сотрудничества, создает условия для обучения младших школьников применению изученных знаний в измененных условиях, для расширения границ знаний о родном языке.

1. Федеральная образовательная программа начального общего образования. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 372 "Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования" (Зарегистрирован 12.07.2023 № 74229) [Электронный ресурс] <https://static.edsoo.ru/projects/fop/index.html#/sections/1> (дата обращения: 23.11.2023)
2. Федеральный государственный образовательный стандарт общего начального образования. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования" 2 августа 2021 [Электронный ресурс] <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 25.11.2023)

Антохина В.А., Осетрова Ю.А., Щербачева К.А.

Воспитание любви к Родине у обучающихся третьих классов при организации проекта «Путешествие по городам России»

*Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского
(Россия, Калуга)*

doi: 10.18411/trnio-12-2023-10

Аннотация

В статье рассматривается актуальная проблема воспитания любви к Родине у обучающихся начальных (третьих) классов в процессе внеурочной деятельности по русскому языку. Для обсуждения представлена апробированная в реальной школьной практике методическая разработка по организации выполнения обучающимися проекта «Путешествие по городам России».

Ключевые слова: начальная школа, младший школьник, воспитание, русский язык, проектная деятельность, Родина.

Abstract

The article deals with the actual problem of fostering love for the Motherland among students of the primary (third) grades in the process of extracurricular activities in the Russian language. For discussion, a methodological development approved in real school practice on the organization of the implementation of the project "Journey through the cities of Russia" by students is presented.

Keywords: primary school, junior high school student, education, Russian language, project activity, Homeland.

Вопросы патриотического воспитания обучающихся всегда признавались важными в отечественной школе, а в современной социально-политической ситуации приобретают особую значимость.

Русский литературный критик В. Г. Белинский отмечал, что патриотизм включает в себя общечеловеческие ценности и идеалы, которые делают человека членом общечеловеческого сообщества: «Любить свою родину, значит пламенно желать видеть в ней осуществление идеала человечества и по мере сил своих споспешествовать этому» [1, с. 205].

К. Д. Ушинский, сыгравший важную роль в разработке проблем гражданского воспитания подрастающего поколения в России, утверждал, что патриотизм – это не только важная задача воспитания, но и могучее педагогическое средство. «Как нет человека без самолюбия, – писал он, – так нет человека без любви к отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями» [4, с. 95].

В соответствии с требованиями ФГОС НОО третьего поколения (п. 41.1.1. Гражданско-патриотическое воспитание) в качестве одного из личностных результатов начального общего образования признается становление ценностного отношения к своей Родине — России [3].

Методологическую основу ФГОС НОО третьего поколения, как известно, составляет системно-деятельностный подход, для реализации которого существенные возможности предоставляет проектная деятельность. [3]. Е. С. Полат отмечает, что организация проектной деятельности всегда ориентирована на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную, групповую, выполняемую ими в течение определенного периода времени [2].

В рамках данной статьи рассмотрим возможности организации проектной деятельности обучающихся во внеурочной деятельности по русскому языку для повышения их интереса к своей Родине, для расширения границ знания о ее истории и настоящем и на этой основе воспитания у детей любви к своей стране, народу и к родному языку. Представим для обсуждения апробированную в реальной школьной практике методическую разработку по организации выполнения проекта «Путешествие по городам России».

На внеурочном занятии по русскому языку третьеклассникам предлагается отправиться в путешествие с героями Сашей и Владиславой, чтобы узнать о городах России много нового и интересного. На протяжении всей работы обучающиеся выполняют комплекс разнообразных заданий, чтобы узнать названия городов, добыть информацию об этих городах и их знаменитых местах. По итогам своей работы ученики составляют карту и готовят выступление о городе, который им понравился. В качестве физкультминуток с детьми проводятся подвижные русские народные игры «Красочки» и «Тише едешь».

Для того чтобы узнать название первого города, учащимся предлагается расшифровать слова, спрятанные в числах. Для этого необходимо написать алфавит и пронумеровать каждую букву. Согласно пронумерованному алфавиту выбрать буквы под конкретными номерами, чтобы узнать зашифрованное слово и прочесть отрывок из стихотворения известного детского поэта Сергея Владимировича Михалкова «Весёлый турист». Из выделенных букв (м, о, с, к, в, а) школьники узнают, что первый город – Москва. Они читают информацию об этом городе, которая размещена на слайде. Знакомятся с его достопримечательностями и выполняют задание «Собери пословицы»:

Москва –

а целый мир.

Кто в Москве не бывал – за золото не купишь, силой не возьмешь.
 Дорога матушка Москва всем городам мать.
 Москва не город, красоты не видал.
 Название следующего города обучающиеся узнают, разгадав филворд (Рисунок 1).

С	У	Щ	Е	П	Р	Е	Д	Ч
У	С	З	С	М	Е	Д	Г	А
Щ	О	Ю	Т	В	С	Л	Л	С
Е	К	А	Л	У	Г	О	А	Т
С	Л	О	В	Г	О	Г	Г	Б
Т	Ы	Г	Ц	А	Х	Л	О	Р
В	И	Т	Е	Л	Б	Н	О	Е

Рисунок 1. Задание 3 «Разгадай филворд».

В венгерском кроссворде ученики находят слова: существительное, глагол, предлог, союз, часть, Калуга. Дети читают информацию о городе Калуга, которая представлена на слайде, и пытаются догадаться, что означают диалектизмы Калужской области: ветряк, вертина, казюлька, гамза. Учитель обобщает и уточняет ответы детей.

Название следующего города (Санкт-Петербург) учащиеся узнают, решив sudoku. Из букв, которые попали на желтые клетки, необходимо составить название города.

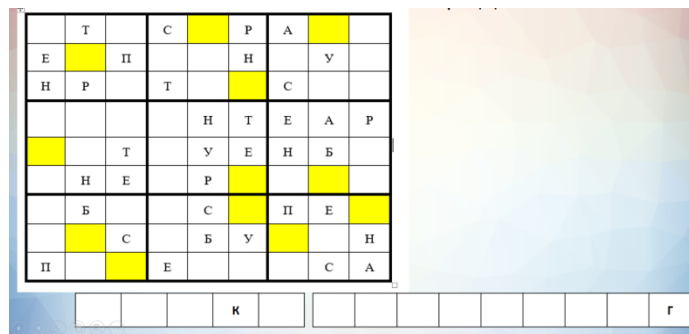


Рисунок 2. Задание 5 «Реши sudoku».

После информации о городе и его достопримечательностях, которая размещена на слайде, третьеклассники соединяют произведения с их авторами, которые жили и творили в Санкт-Петербурге:

- А. С. Пушкин «Слон и Моська»
- Н. В. Гоголь «Что такое хорошо и что такое плохо»
- В. В. Маяковский «Заколдованное место»
- И. А. Крылов «Сказка о золотом петушке»

Название следующего города (Казань) младшие школьники узнают, расшифровав текст о писателе Сергее Тимофеевиче Аксакове и назвав город, в котором он учился в университете (Рисунок 3).



Рисунок 3. Задание 7 «Шифр».

Учащиеся узнают, что Казань стала источником творчества многих писателей. Имена Пушкина, Толстого, Горького, Некрасова и многих других писателей и поэтов, живших в городе или посетивших его, золотыми буквами вписаны в летопись истории русской литературы. Им предлагается вспомнить фразеологизм со словом «казанская» и объяснить его смысл.

Путешествие детей заканчивается в городе Архангельске. Информацию о городе узнают после разгадывания кроссворда.

Разгадайте кроссворд и узнаете следующий город



1. Главный член предложения, обозначающий действие или состояние предмета, выраженного подлежащим.

2. Часть слова, несущая лексическое значение слова

3. Текст произведения, в котором автор создаёт обобщенные образы, вкладывает свое отношение к описываемым событиям и героям.

4. Это вид письменной работы, при котором учитель диктует текст, а учащиеся записывают на основе сложившегося ранее навыка письма.

5. Второстепенный член предложения, обозначающий признак, качество, свойство предмета.

6. Служебная часть речи, которая выражает синтаксическую зависимость одних слов от других в словосочетаниях и предложениях.

7. Словоизменение именных частей речи.

8. Грамматическая категория, указывающая на количество

9. В этом падеже существительные отвечают на вопросы «Кого?», «Что?» и являются второстепенными членами предложения.

10. Грамматическое число, используемое при обозначении нескольких предметов, объединенных по какому-либо признаку.

11. Это раздел науки о языке, изучающий слово и его лексическое значение.

Учебник.ru
Создан при помощи конструктора

Рисунок 4. Задание 9 «Разгадай кроссворд».

Затем группам предлагается закончить работу с картой, подготовить свое выступление о городе, который им больше всего понравился.

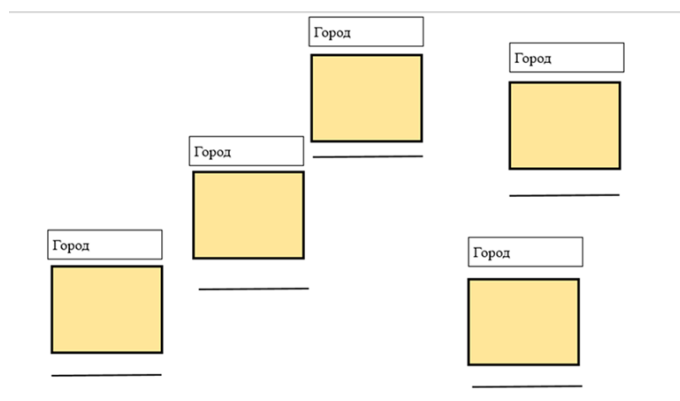


Рисунок 5. «Карта».

Таким образом, организация проектной деятельности младших школьников является одним из важнейших способов формирования интереса к родной стране. Такая форма работы, расширяя границы знаний детей о городах России, о ее истории, культуре, о знаменитых соотечественниках о родном языке, способствует, как показывает наш опыт, воспитанию у обучающихся любви к Родине.

1. Белинский В.Г. Статьи о русской литературе [Текст] / В.Г. Белинский. - М.: Владос, 2008 — 289 с.
2. Полат, Е.С. Метод проектов. Современная гимназия: взгляд теоретика и практика / Е.С. Полат. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 347 с.
3. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 N 286 (ред. от 08.11.2022) "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования" (Зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 N 64100)
4. Ушинский, К.Д. Родное слово. Книга для учащихся // Избранные педагогические произведения. М., 1968. С. 89-151.

Антохина В.А., Серова Е.Ю.
Формирование универсального учебного действия самоконтроля у младших школьников на уроках русского языка при изучении разделов «Фонетика» и «Графика»

*Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского
(Россия, Калуга)*

doi: 10.18411/trnio-12-2023-11

Аннотация

В статье раскрывается значимость универсального учебного действия самоконтроля для развития и обучения младших школьников. Определяются теоретические предпосылки, на которых следует выстраивать методику формирования самоконтроля. Подвергаются анализу результаты экспериментального исследования уровней сформированности самоконтроля у обучающихся начальных классов. Для обсуждения предлагаются апробированные в реальной школьной практике типы заданий, разработанные нами с учетом выявленных теоретических предпосылок и полученных экспериментальных данных и прямо направленные на формирование всех значимых для младшего школьного возраста видов самоконтроля при изучении разделов «Фонетика» и «Графика».

Ключевые слова: универсальное учебное действие, самоконтроль, фонетика, графика, младшие школьники, функциональная грамотность.

Abstract

The article reveals the importance of the universal educational action of self-control for the development and training of younger schoolchildren. The theoretical prerequisites on which the methodology of self-control formation should be built are determined. The results of an experimental study of the levels of self-control formation in primary school students are analyzed. For discussion, the types of tasks tested in real school practice are proposed, developed by us taking into account the identified theoretical prerequisites and the experimental data obtained and directly aimed at the formation of all types of self-control that are significant for primary school age when studying the sections "Phonetics" and "Graphics".

Keywords: universal educational action, self-control, phonetics, graphics, primary school students, functional literacy.

Федеральный государственный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) в качестве одной из основных целей современной начальной школы определяет формирование функциональной грамотности обучающихся - готовности к решению жизненных и учебных задач на основе достижения предметных, метапредметных и личностных результатов [5]. Важнейшее место в формировании функциональной грамотности и умения учиться занимает универсальное учебное регулятивное действие самоконтроля.

В соответствии со статьей 42.3.2 ФГОС НОО самоконтроль включает в себя: корректировку своих учебных действий для преодоления ошибок; установление причин успеха или неудач учебной деятельности [5]. В Федеральной рабочей программе по учебному предмету «Русский язык» - составной части Федеральной образовательной программы начального общего образования - отмечается, что самоконтроль как часть регулятивных универсальных учебных действий включает следующие умения: находить ошибку, допущенную при проведении звукового анализа, при письме под диктовку или списывании слов, предложений (1кл) [6, с. 10]; устанавливать с помощью учителя причины успеха (неудач) при выполнении заданий по русскому языку; корректировать с помощью учителя свои учебные действия для преодоления ошибок при списывании текстов и записи под диктовку (2кл, 3 кл) [6, с. 16, 22]; контролировать процесс и результат выполнения

задания, корректировать учебные действия для преодоления ошибок; находить ошибки в своей и чужих работах, устанавливать их причины (4кл) [6, с. 28].

Значимость формирования самоконтроля определяется его ролью в развитии и обучении учащихся. Универсальное учебное действие самоконтроля будучи ключевым компонентом любой деятельности, является основой учебной самостоятельности младших школьников. При выполнении каждого действия ребенку необходимо осознать правильность его выполнения; обнаружить допущенные ошибки, а также предупредить возможные ошибки [3, с. 35]. По мысли Д.Б. Эльконина, ученик, благодаря самоконтролю, определяет уровень решения учебной задачи, уровень овладения тем или иным действием.

Действие самоконтроля неразрывно связано с предметным действием, за которым он следует. Разделы «Фонетика» и «Графика» являются основополагающими для становления всей системы русского языка, а также, для достижения планируемых метапредметных результатов. При освоении содержания данных разделов первоклассники знакомятся с ранее неизвестными им действиями, а именно, с письмом, чтением, со звуко-буквенным анализом. Для качественного выполнения данных действий первоклассников необходимо с первых уроков учить осуществлять самоконтроль.

В то же время данные специальных исследований и проведенного нами констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что уровень сформированности самоконтроля у обучающихся начальных классов не соответствует современным требованиям.

В рамках данной статьи рассматривается следующий круг вопросов:

- определяются теоретические основы формирования универсального учебного действия самоконтроля у младших школьников;
- анализируются уровни сформированности самоконтроля у обучающихся начальных классов, выявленные в предпринятом нами экспериментальном исследовании;
- для обсуждения предлагается методический инструментарий, включающий в себя задания, направленные на формирование всех значимых для младшего школьного возраста видов самоконтроля при изучении разделов «Фонетика» и «Графика».

Теоретические основы формирования самоконтроля могут составить знания о его природе, видах и закономерностях становления. В современной научной литературе не существует общепринятого определения самоконтроля [7, с. 47; 4, с. 54 ;2, с. 145; 1, с. 86]. В данной статье в качестве рабочего нами используется определение самоконтроля, предложенное В.В. Чебышевой: «Самоконтроль представляет собой сознательные процессы, которые заключаются в том, что ученик, учитывая цель и план работы, следит за правильностью выполнения своих действий, постоянно сопоставляет их с результатом» [7, с. 55]. По мнению П.Я. Гальперина, самоконтроль по своей природе является вторичным действием, которое следует за предметным. Самоконтроль не имеет своего продукта и самостоятельного результата [2, с. 156]. Из сказанного следует методический вывод о том, что формирование самоконтроля возможно только в том случае, если он отделяется во времени от предметного действия. В данном случае целью деятельности ребенка является контроль правильности выполнения предметного действия.

В психолого-педагогической и лингвометодической литературе выделяются разные виды самоконтроля в зависимости от избранного основания. По соотношению действия самоконтроля и предметного действия выделяют итоговый (результативный), процессуальный (пооперационный, пошаговый), прогностический (прогнозирующий) самоконтроль [3, с. 65]. По формам организации работы выделяют индивидуальный, взаимный и фронтальный контроль; по способам осуществления - тестовый, устный, письменный. В.В. Чебышева указывает следующие виды самоконтроля в зависимости от основания: по элементам, которые входят в действие самоконтроля – констатирующий и

корректирующий; по способам получения информации о протекании самоконтроля – опосредованный и непосредственный; по этапам учебного процесса – подготовительный, заключительный, текущий [6, с. 76]. Данное многообразие видов самоконтроля свидетельствует о том, что самоконтроль является частью единой учебной деятельности. Для начального образования наиболее значимыми представляются следующие виды самоконтроля: контроль действий другого человека; взаимоконтроль, итоговый самоконтроль, процессуальный самоконтроль, прогностический самоконтроль.

В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин, рассматривая самоконтроль как важнейший компонент учебной деятельности, сформулировали следующие закономерности его формирования.

1. Формирование самоконтроля происходит на базе умения контролировать действия других людей (учителя, одноклассников, сквозных героев).
2. При развитии самоконтроля важно реализовать постепенное усложнение осваиваемых видов самоконтроля. Первым этапом становления самоконтроля является контроль действий других людей. На втором этапе необходимо научить ребенка осуществлять взаимную проверку (взаимоконтроль) выполнения задания. Третьим этапом является формирование умения осуществлять итоговый самоконтроль, при котором следует сверить свой результат с образцом на доске, в тетради, словаре. На четвертом и пятом этапах происходит становление более сложных видов самоконтроля – процессуального (работа по памятке или алгоритму) и прогностического [3, с. 78.].
3. При опоре на первую и вторую закономерности нами определена периодизация формирования самоконтроля. В 1-ом и во 2-ом классах преимущественно формируются такие виды самоконтроля, как контроль действий других людей, взаимоконтроль и итоговый самоконтроль, в 3-ем и 4-ом классах - процессуальный и прогностический, как более сложные виды самоконтроля.

В рамках изучения проблемы нами было проведено экспериментальное исследование уровней развития самоконтроля у младших школьников. В эксперименте приняли участие 67 учащихся 2-х классов школы №12 г. Калуги.

Учащимся 2-х классов был предложен комплекс диагностических заданий, направленных на проверку сформированности у них самоконтроля на материале разделов «Фонетика» и «Графика». Приведем примеры использованных нами диагностических заданий.

- 1) Задание на осуществление контроля действий другого человека при составлении слов из предложенных звуков .

Пример задания: **Второклассники составили следующие слова из звуков [к] [р] [б] [а] [и] [о] [т]:**

- а. краб
- б. бок
- в. бак
- г. Рита
- д. тир
- е. кот

Верно ли ученики составили слова? Подчеркни правильный (ые) вариант (ы).

- 2) Задание на осуществление взаимоконтроля при нахождении слов, в которых произносится звук [о].

Пример задания: **Прочитай слова. Отметь слово или слова, в котором есть звук [о].**

- а. Оса
- б. Осёл

- в. Нёс
- г. Коза
- д. Мостик

Обменяйтесь тетрадами с соседом по парте, проверьте друг друга.

- 3) Задание на осуществление итогового самоконтроля при чтении звуковых записей слов, при выполнении буквенных записей слов.

Пример задания: **Прочитай звуковые записи слов. Произнеси данные слова. Ниже сделай буквенную запись данных слов.**

- а. [л о ш к а]
- б. [й' а м к а]
- в. [ж ы р а ф]
- г. [т' и л' и ф о н]

Проверь себя. Сравни свой ответ с ответом, который записан на доске.

- 4) Задание на осуществление процессуального самоконтроля при нахождении звука по заданному описанию.

Пример задания: **Прочитай слово «часики». В этом слове есть звук с таким описанием: согласный, глухой непарный, мягкий непарный. Какой это звук? Запиши []. Не забывай выделять каждый звук в слове.**

- 5) Задание на осуществление прогностического самоконтроля при нахождении «лишнего» слова в ряду.

Пример задания: **Найди лишнее слово в ряду.**

- 1) Кошка, крокодил, кит.
- 2) Медведь, мышь, муравей.

Возникли ли у тебя трудности при выполнении данного задания? Да/ Нет

Сразу ли ты нашел нужные слова? Да/ Нет

Какие трудности возникли? _____

Полученные результаты позволили распределить детей по уровням сформированности самоконтроля (низкий, средний, высокий). Учащиеся, находящиеся на высоком уровне сформированности самоконтроля, успешно справились с заданиями, безошибочно выполнили все значимые для младших школьников виды самоконтроля. Школьники, находящиеся на среднем уровне развития самоконтроля, допускали ошибки при выполнении заданий, не в полной степени оказались способны осуществить самоконтроль. Обучающиеся, находящиеся на низком уровне развития самоконтроля, допустили большое количество ошибок или не справились с заданием полностью. Самоконтроль носит эпизодический, случайный характер.

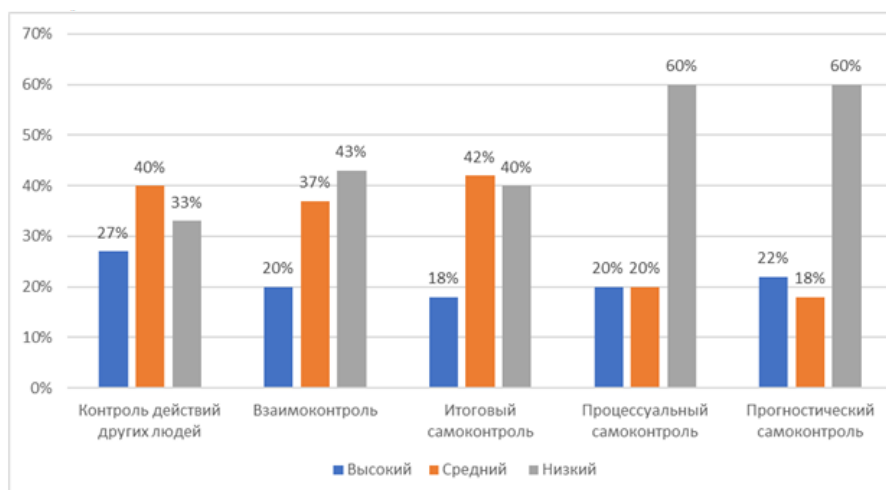


Рисунок 1. Обобщенные результаты анализа сформированности всех видов самоконтроля у обучающихся 2-х классов.

Анализ результатов эксперимента позволил сделать следующие выводы:

- более трети учащихся 2-х классов (33 %) находятся на низком уровне сформированности контроля действий другого человека, менее половины — на среднем уровне. Сказанное означает, что большинство второклассников демонстрируют низкий и средний уровни владения данным видом самоконтроля;
- взаимоконтроль на высоком уровне сформирован лишь у пятой части (20 %). При этом около половины учащихся находятся на низком уровне развития данного умения;
- показатели сформированности итогового самоконтроля практически совпадают с показателями взаимоконтроля: лишь у 18% обучающихся итоговый самоконтроль сформирован на высоком уровне; низкий уровень фиксируется почти у половины второклассников (40%), средний — (у 42%);
- У более половины (60%) младших школьников зафиксирован низкий уровень сформированности процессуального и прогностического самоконтроля.

Полученные экспериментальные данные дают основание для вывода о том, что виды самоконтроля, значимые для детей младшего школьного возраста, формируются у них частично.

С учетом теоретических предпосылок методики формирования самоконтроля и экспериментальных данных об уровнях сформированности исследуемого действия нами был разработан и апробирован в реальной школьной практике методический инструментарий, включающий в себя задания, направленные на формирование всех значимых для младшего школьного возраста видов самоконтроля при изучении разделов «Фонетика» и «Графика». Особенностью этих заданий является их комплексный характер: они стимулируют одновременное выполнение школьниками нескольких видов самоконтроля. Приведем примеры этих заданий.

Задания на формирование контроля действий других людей и итогового самоконтроля

Второклассники разделили слова на две группы. В первую группу отнесли слова, в которых буква Я обозначает 1 звук, а во вторую – слова, в которых буква Я обозначает 2 звука. Согласны ли Вы с ними?

1 группа: маяк, мяч, ляпка, слякоть

2 группа: ясли, ябеда, гиря.

Запишите только те слова, в которых буква я обозначает два звука. Проверьте, все ли слова вы выписали, правильно ли соединили буквы. Сравните свой ответ с ответом на экране.

Данное задание предлагается на этапе чистописания и инициирует выполнение контроля действий других людей и итогового самоконтроля

Задания на формирование контроля действий других людей и процессуального самоконтроля

1) Рассмотрите буквы, которые написаны на доске. Все ли буквы написаны второклассниками правильно? Какие ошибки были допущены? Что нужно сделать, чтобы буквы были написаны правильно?

Представленное задание предъявляется на этапе чистописания; оно инициирует выполнение контроля действий другого человека, осознание способа действия (написания буквы); мотивирует школьников к освоению каллиграфически правильного написания буквы.

2) Игра «Поймай слог из слова, в котором спрятался звук [й']».

Один ребенок работает у доски. *Запишите только слоги, в которых спрятался наш звук. Что нужно сделать, чтобы правильно выполнить данное задание? Слова: яма, семья, стулья, маяк, майка. Проверьте, как ваш товарищ выполнил данное задание.*

Данное задание предлагается на этапе чистописания и направлено на формирование контроля действий других людей и процессуального самоконтроля — осознание способа звукового анализа.

Задания на формирование взаимоконтроля и итогового самоконтроля

Записываем 5 словарных слов: рисовать, рисунок, ветерок, ветер, быстро. Подчеркните в словах буквы, которые указывают на мягкость предшествующего согласного. Проверьте, как выполнил данное задание сосед. Проверьте себя, сравнив свой ответ с ответом на доске.

Данное задание предлагается на этапе словарно-орфографической работы; стимулирует выполнение взаимоконтроля и итогового самоконтроля.

Задания на формирование итогового и прогностического самоконтроля

- 1) *Рассмотрите картинки, которые представлены на экране. Разделите слова, называющие предметы на рисунках, на 2 группы. В первую группу отнесите слова, в которых звук [а] обозначается буквой о, а во вторую группу слова, в которых звук [а] обозначается буквой о. Какие трудности могут возникнуть при выполнении данного задания? Запишите только те слова, в которых буква о обозначает звук [а]. Проверьте себя. Сравните свои ответы с ответами на экране.*

Картинки (словарные слова): Сахар, быстро, барабан, арбуз, воробей, молоко, ответ, коньки, карандаш.

Подобные задания предлагаются на этапе словарной работы; они инициируют выполнение обучающимися итогового и прогностического самоконтроля.

- 2) *Для того, чтобы определить, какую букву мы сегодня будем писать, вам нужно найти общий звук в словах: малыш, комар, мышка, комната, лама. Запишите букву, которая обозначает общий звук в словах. Какие трудности могут возникнуть при выполнении данного задания? Проверьте, правильно ли вы записали букву, сравнив написание своей буквы с буквой, которая записана на доске. Допишите данную букву до конца рабочей строки.*

Данное задание, инициирующее выполнение итогового и прогностического самоконтроля, предлагается на этапе чистописания.

Предпринятая нами экспериментальная проверка эффективности разработанных нами заданий подтвердила: формирование самоконтроля у младших школьников при изучении разделов «Фонетика» и «Графика» успешно осуществляется, если методический инструментарий прямо нацелен на формирование всех значимых видов самоконтроля во взаимосвязи с другими УУД; включает школьников в активную познавательную деятельность.

1. Бабанский, Ю. К. Педагогика: [Учеб. пособие для пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1983. - 608 с.
2. Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственного развития ребенка. М.: Просвещение, 1985. - 212с.
3. Давыдов, В. В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном общении. Томск: Пеленг, 1992.-112 с.
4. Кувшинов, Н. И. Самоконтроль учащихся на начальном этапе производственного обучения: Автореферат дис. на соискание учен. степени кандидата пед. наук (по психологии) / Акад. пед. наук РСФСР. Науч.-исслед. ин-т психологии. М.: 1954.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 31 мая 2021 г. № 287).
6. Федеральная образовательная программа начального общего образования. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 372 "Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования" (Зарегистрирован 12.07.2023 № 74229)

7. Чебышева, В. В. Самоконтроль в процессе труда и обучения // Вопросы психологии обучения труду. М.: 1962. С. 36-50.
8. Эльконин, Д. Б., Давыдов, В. В. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников: [Сборник статей] / Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т психологии / Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1962. - 287 с.

Антохина В.А., Цикало А.И., Овсянникова Е.А.

Воспитание любви к родному языку у первоклассников при проведении внеклассного мероприятия «Праздник Азбуки»

*Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского
(Россия, Калуга)*

doi: 10.18411/trnio-12-2023-12

Аннотация

В статье рассматривается значимая для современной российской школы проблема воспитания любви к родному языку у обучающихся первого класса при организации внеурочной деятельности по русскому языку. Для обсуждения представлен апробированный нами в реальной школьной практике сценарий внеклассного мероприятия «Праздник Азбуки».

Ключевые слова: обучающиеся первого класса, русский язык, внеурочная деятельность, внеклассное мероприятие, начальная школа.

Abstract

The article deals with the problem of fostering love for the native language in the first grade students during the organization of extracurricular activities in Russian language, which is important for modern Russian school. The script of the extracurricular event "Alphabet Holiday", which we have tested in real school practice, is presented for discussion.

Keywords: first grade students, Russian language, extracurricular activities, extracurricular event, elementary school.

В настоящее время, как никогда остро, встает вопрос о способах воспитания у обучающихся любви к родному языку как основе любви к своей Родине. В этой связи особое звучание приобретают замечания К.Г.Паустовского : «По отношению каждого человека к своему языку можно совершенно точно судить не только о его культурном уровне, но и о гражданской ценности. Истинная любовь к своей стране немыслима без любви к своему языку» [2, с.152]. Нет никаких сомнений в том , что, несмотря на всё многообразие задач, которые ставит перед педагогами ФГОС НОО, одной из важнейших является воспитание у младших школьников любви к Отечеству, к родному языку как к величайшей ценности народа [3].

В соответствии с ФГОС НОО составной частью учебно-воспитательного процесса в начальном образовании является внеурочная деятельность [1]. Ключевая особенность внеурочных мероприятий как одной из форм организации свободного времени учащихся состоит в единстве их игровой и познавательной деятельности. В этой связи возникает потребность в поиске и разработке новых форм, содержательных аспектов, средств организации патриотического воспитания младших школьников во внеурочной деятельности.

В данной статье рассматриваются возможности разработанного нами и апробированного в реальной школьной практике сценария внеклассного мероприятия «Праздник Азбуки» для воспитания любви к русскому языку у обучающихся первого класса.

Предмет: русский язык.

Возрастная группа (класс): 1 класс.

Цели: формировать у детей любовь к русскому языку, как к одной из великих ценностей народа; способствовать раскрытию творческих способностей у учащихся, сплочению детского коллектива.

Задачи:

Образовательная: расширять знания учеников о русском языке; учить применять изученные знания в новых условиях и на этой основе формировать устойчивый интерес к родному языку

Развивающая: формировать у обучающихся умение договариваться и искать общее решение в совместной деятельности.

Воспитательная: воспитывать у детей бережное отношение к книге; формировать интерес к чтению, любознательность.

Оборудование: презентация, проектор, ноутбук, доска, 2 флажка на палочках, раздаточный материал, карточки с заданиями.

Подготовительная работа: класс разделен на 2 команды (по рядам). Парты сдвинуты вместе, каждая команда сидит за своим большим столом. В центре каждого стола лежит флажок. Кто готов отвечать, поднимает флажок вверх. В каждой команде выбирается капитан; определяются названия команд, соответствующие тематике мероприятия. Несколько учеников заранее подготовили песню и четверостишия и представят их своим одноклассникам по ходу праздника.

Ход мероприятия.

I. Организационный момент.

1. Приветствие

Учитель:

– Здравствуйте, ребята! Сегодня мы собрались с вами на «Праздник Азбуки».

Вы преодолели самую важную, самую первую ступеньку на пути к знаниям! Недаром говорят, что Азбука – ступенька к мудрости.

(3 ученика по очереди с места читают четверостишия).

1-й ученик:

Как сегодня радуются дети –
Стало больше грамотных на свете!
Азбуке мы скажем: «До свиданья»
И рукой помашем на прощанье.

2-й ученик:

Трудно было нам с тобой в начале,
Мы полгода буквы изучали!
Но теперь нам совершенно ясно,
Что старанья были не напрасны!

3-й ученик:

Вдоль картинок мы шагали,
По ступенькам-строчкам шли.
Ах, как много мы узнали!
Ах, как много мы прочли!

Учитель:

- Спасибо, ребята. А сейчас я предлагаю командам выбрать капитана и придумать название команды, по тематике нашего праздника. (Тайминг 3-5 минут).
- Капитаны, поднимите руку и по очереди скажите название вашей команды.
- (Учитель записывает на доске название двух команд, для записи баллов за правильные ответы).
- Вы видите, что в центре каждого стола лежит флажок. Кто готов отвечать, поднимает флажок вверх. Если за одним столом ответ неверный, право

ответа переходит ко второй команде. За верный ответ команды я буду записывать баллы на доске.

Учитель:

- А какой же праздник без гостей? (*В класс входит приглашённый заранее библиотекарь*)

Ребята, к нам на праздник пришла хранительница книг, наш школьный библиотекарь Ирина Петровна. Давайте дружно поприветствуем ее и дадим слово. (Библиотекарь коротко рассказывает о работе школьной библиотеки, о том, как следует обращаться с книгами, затем предлагает командам разгадать какие же книги спрятались в загадках, по возможности назвать авторов этих книг.)

Задание 1. «Книжные загадки»

“Появилась девочка в чашечке цветка
И была эта девочка не больше ноготка
В ореховой скорлупке девочка спала
Вот какая девочка, как она мила”. *Г.Х.Андерсен “Дюймовочка”*

“С букварем шагает в школу
Деревянный мальчуган
Попадает вместо школы
В полотняный балаган.
Как зовется эта книжка?
Как зовется сам мальчишка?” *А.Н.Толстой “Золотой ключик”*,

“А с этим человеком
Всегда одна беда:
То он не то оденет,
То едет не туда...
В отцепленном вагоне
Он очень долго спал.
Друзья, в какую книжку
Тот человек попал?” *С.Я.Маршак “Вот какой рассеянный”*

В рамках данной статьи ограничимся приведением 3 загадок. Подобные загадки можно привести по сказкам «Снегурочка», «Маша и медведь», «Петушок – золотой гребешок», «Сестрица Аленушка и братец Иванушка», «Лиса и журавль», «Колобок», «Волк и семеро козлят», «По щучьему велению», «Теремок», «Репка».

Библиотекарь:

- Ребята, какие вы молодцы! Все книжные загадки отгадали! А мне пора. Буду рада видеть всех вас в библиотеке. Книги очень любят знакомиться с новыми читателями! (Уходит).

Учитель: Отлично справились с интеллектуальной разминкой!

А теперь звукам требуется ваша помощь.

Неизвестно, как случилось,
Только звуки заблудились,
Забегали в чей-то дом
И хозяйничают в нем.

Задание 2. «Звуки заблудились»

Задание: Послушайте внимательно следующие стихи и скажите, какой звук заблудился так, что изменилось слово:

1. Синеет море перед нами.
Летают майки над волнами. [ч]
2. На виду у детворы
Крысу красят маляры. [ш]
3. Сели в ложку и айда,
Плаваем туда-сюда. [т]

4. Мама с бочками пошла
По дороге вдоль села.[д]
5. Тает снег, течёт ручей,
На ветвях полно врачей.[г]

Учитель: Отлично, с вашей помощью все звуки смогли вернуться на место! Сейчас мы с вами будем играть в новые слова. Напоминаю, кто готов ответить, поднимает флажок.

Задание 3 «Анаграммы»

(Предъявляются на слух, а наборы букв учитель пишет на доске.)

Учитель (пишет на доске буквы И,Б,Р,Г):

- Сейчас у нас будет необычное задание, команды по очереди будут отгадывать слова. За правильно отгаданные оба слова анаграммы дается три очка, за одно – одно очко. Если одна команда не дает ответа или ответ неверный, другая имеет возможность решить анаграмму соперника.

Посмотрите на буквы на доске и послушайте задание-пример:

За мною в лес идешь ты летнею порою.
Там много нас перед осенью встречается.
Но буквы переставь, и сразу пред тобою
Судно под парусами закачается.
(Гриб - бриг)

- Какие вы молодцы, так быстро догадались какая анаграмма зашифрована! Начинаем! Задание для команды...(название)

1. П, Л, И, А Легко дыша в моей тени,
Меня ты летом часто хвалишь.
Но буквы переставь мои –
И целый лес ты мною свалишь. (Липа – пила)

Учитель: Следующее задание для команды...(название)

2. Н, С, А, С, О -Я – дерево. В родной стране
Найдешь в лесах меня повсюду.
Но слоги переставь во мне –
И воду подавать я буду. (Сосна - насос)
3. П, А, Л, Ш, А - Лежу я на земле,
Прибитая к железу,
Но буквы переставь –
В кастрюлю я полезу. (Шпала - лапша)
4. И, К, Т - Знают все, что я такое
Я животное морское.
А когда с конца прочтешь
Мной матрацы обобьешь.
5. О, Н, С -Задачу ты реши свободно
Я небольшая часть лица.
Но, если ты прочтешь меня с конца,
Во мне увидишь, что угодно. (Нос – сон)
6. Л, А, Т, А, С – Географию со мной
Изучают дети.
Дай порядок букв иной –
И найдешь меня в буфете. (Атлас - салат).

Учитель ведет подсчет очков за конкурс.

- А теперь капитанов команд прошу подойти ко мне и взять карточки со следующим заданием.

Задание 4 «Слабое звено»

У каждой команды на карточках напечатано задание:

Восстановите слова, зачеркнув лишнее. Объясните, по какому признаку вы убрали лишнее слово.

РАНАКАДШ, ЧАУРК, ТОСИКЧАК, ОРЕВД
(Карандаш, ручка, кисточка, ведро. Лишнее слово – **ведро**.)

ЛЕЙК, ЛИНСТИПЛА, САРКАК, ТЕЕРВ
(Клей, пластилин, краска, ветер. Лишнее слово – **ветер**)

(Вся команда обсуждает, отвечают капитаны).

Задание 5. «Новое слово»

(Кто готов ответить, поднимает флажок вверх).

- Из каждого слова уберите по одному звуку так, чтобы получилось новое слово: **горсть** (гость), **краска** (каска), **склон** (слон), **полк** (пол), **экран** (кран), **коса** (оса).
- Теперь добавьте один звук так, чтобы получилось новое слово. Но при этом ударение в слове не должно измениться: **лапа** (лапка) [к], **стол** (столб) [п], **шар** (шарф)[ф], **клад** (склад) [с].
- В словах замените один согласный звук, чтобы получилось новое слово: нес (нос) [н]; люк(лук) [л]; мел (мол) [м]; вел (вол) [в]; мял (мал) [м].

Задание 6

Капитаны получают по 2 карточки (на одной слова, на второй табличка для заполнения).

Льдина, яма, вола, клён, зверьки,
машина

Путь, ладья, поёт, ёжик, азбука,
Яблоко

Звуков столько же, сколько букв	Звуков больше, чем букв	Звуков меньше, чем букв
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

- Сравните в этих словах количество звуков и букв. Запишите слова в соответствующий столбик таблицы. Если слово верно отнесено к столбику, это дает один балл. Через 5 минут капитаны сдают карточки.

Время пошло!

(Учитель подсчитывает баллы за 6 задание и общие баллы каждой команды на доске, называет результаты).

Заключительное слово учителя:

- А наш праздник подходит к концу. Конечно, победила дружба! Вы все сегодня доказали, что любите русский язык и хорошо его знаете. Вы показали, какие вы дружные, внимательные, какая у вас замечательная память, как вы логично рассуждаете. Вы просто – молодцы! Желаю вам дальнейших успехов и побед!

Выводы:

Проведение внеклассного мероприятия «Праздник Азбуки», как показывает наш опыт, создает условия для формирования у обучающихся первого класса ценностного отношения к родному языку, для пробуждения активного интереса к нему, для обогащения форм взаимодействия с одноклассниками и взрослыми в познавательно-игровой деятельности.

- О направлении Методических рекомендаций по уточнению понятия и содержания внеурочной деятельности в рамках реализации основных общеобразовательных программ, в том числе в части проектной деятельности: письмо Министерства образования и науки РФ от 18 августа 2017 г. №09-1672.[Электронный ресурс] <https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minobrnauki-Rossii-ot-18.08.2017-N-09-1672/>(дата обращения: 23.11.2023)
- Паустовский К.Г. Золотая роза.- М.: Время, 2019 - 352с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт общего начального образования. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 “Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования” 2 августа 2021 [Электронный ресурс] <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 23.11.2023)
4. Штец, А.А., Сабодах, Р.В., Исаева, С.А. Секреты чтения. Учимся читать дома: Кн. Для родителей и всех, кто хочет открыть для своего ребёнка волшебный мир чтения — М.: 2002 – 325с.

Бандурин О.Н., Краузе В.А.

Развитие коммуникативной компетенции при изучении профессионально-ориентированного иностранного языка

*ГУМРФ им. Адм. С.О. Макарова
(Россия, Санкт-Петербург)*

doi: 10.18411/trnio-12-2023-13

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы развития коммуникативной компетенции и её взаимосвязи с другими видами компетенций. Актуальность данной темы обусловлена необходимостью совершенствования эффективной коммуникации на иностранном языке для конкретных целей в различных сферах профессиональной деятельности. Уделяется внимание определению коммуникативной компетенции. Выполнен обзор и анализ ключевых составляющих коммуникативной компетенции. Авторы останавливаются на способах активного взаимодействия участников процесса коммуникации и способах улучшения результативности коммуникативной компетенции. Делается вывод о необходимости дальнейшего совершенствования эффективной грамматически и лексически верно оформленной, правильно интонированной речи, активного слушания с целью адаптации к меняющимся условиям конкретной профессиональной деятельности, использование печатных изданий, аудио видео материалов для дальнейшего развития коммуникативной компетенции как средства взаимопонимания между участниками коммуникации.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, определение компетенции, составляющие коммуникативной компетенции, развитие речи, активное слушание.

Abstract

The article deals with the development of communicative competence and its relationship with other types of competencies. The relevance of this topic is due to the need to improve effective communication in a foreign language for specific purposes in various fields of professional activity. Attention is paid to the definition of communicative competence. The review and analysis of the key components of communicative competence is carried out. The authors focus on the ways of active interaction of participants in the communication process and ways to improve the effectiveness of communicative competence. The conclusion is made about the need for further improvement of effective grammatically and lexically correct, properly intoned speech, active listening in order to adapt to the changing conditions of a particular professional activity, the use of printed publications, audio and video materials for further development of communicative competence as a means of mutual understanding between participants of communication.

Keywords: communicative competence, definition of competence, components of communicative competence, speech development, active listening.

Способность эффективно общаться - одна из основных целей обучения студентов наряду с другими ключевыми навыками, такими как письмо, критическое мышление и решение проблем, что особенно важно при изучении иностранного языка в общем и профессионально-ориентированного, в частности. В данном контексте речь пойдёт о развитии коммуникативной компетенции.

Термин «коммуникативная компетенция» впервые ввёл Делл Хаймс, определяя его «как внутреннее знание ситуационной уместности языка» [1]. Здесь следует также добавить, что коммуникативная компетенция — это способность эффективного взаимодействия людей как совокупность языковых способностей, которыми обладает индивид для изучения иностранного языка. Такой потенциал способствует его достижению высоких уровней производительности. В данном докладе рассматривается важность развития коммуникативной компетенции; и её роль в преподавании и изучении английского языка.

Хаймс предлагает новый тип коммуникативной компетенции, таким образом, принимая во внимание само понятие компетенции. Для Хаймса, понятие коммуникативной компетенции касается самого производства соответствующих речевых актов в социальный контекст, не игнорируя их грамматичность. Помимо грамматичности и приемлемости, разработанная Хаймсом концепция коммуникативной компетенции отводит место психолингвистике, а также социально-культурным особенностям. Теория коммуникативной компетенции, которую он предлагает, выделяет четыре аспекта знаний и способностей:

1. Возможно ли (и в какой степени) что-то формально.
2. Является ли (и в какой степени) что-то осуществимым доступными средствами.
3. Подходит ли (и в какой степени) что-то (адекватное, счастливое, успешное) по отношению к контексту, в котором это используется и оценивается.
4. Действительно ли (и в какой степени) что-то делается, выполняется и что это влечёт за собой. Хаймс [2-281].

Далее Хаймс подчёркивает неразрывность коммуникативной компетенции от других компетенций при изучении иностранного языка, в данном случае английского. Сюда относятся: а) Грамматическая или лингвистическая компетенция - технический аспект английского языка, который включает структуру, лексику и произношение; б) Дискурсивная компетенция - это, по сути, владение языком, которое позволяет учащимся общаться в различных условиях, способность выходить за рамки ответов из одного или двух слов и превращать их в связные утверждения; в) Стратегическая компетенция - способность говорящего восстанавливаться после сбоев в коммуникации. Очень часто учащиеся находятся под впечатлением того, что они всегда должны дать идеальный ответ. Бывают случаи (не редко), когда учащемуся может потребоваться попросить кого-либо повторить что-либо или попросить пояснения. Ему также может потребоваться использовать жесты, чтобы облегчить общение или даже изменить свой речевой тон. В любом случае, мы все должны сделать это в какой-то момент. Проблема в том, что некоторые из учащихся испытывают здесь определённые затруднения; г) Социолингвистическая компетенция требует понимания целевой языковой культуры, того, о чём нужно говорить, а чего не должно быть, что считается учтивым, использование определённых слов и даже избегание табуированных тем. Если учащиеся будут передавать слова или идеи вне того, что культура считает целесообразным, они могут подвергнуться риску оскорбления. Или, в худшем случае, учащийся будет создавать негативное впечатление.

Представляет интерес точка зрения Дж. Манби [3], который включает в коммуникативную компетенцию три элемента.

Первый элемент - социокультурная ориентация. По словам Манби, "зная о целевом языке, в смысле знать является ли и в какой степени что-то на этом языке систематически возможным, может быть недостаточно для эффективного общения." [3-23]. Таким образом, овладение правилами пользования и языковыми образцами, подходящими «соответствующим социальным контекстам», имеет первостепенное значение для компетенции учащегося. "Соответствующие социальные контексты", однако, могут быть достигнуты "путём систематического исследования потребностей учащегося, касающихся, например, коммуникативных режимов и видов деятельности, а также взаимосвязи между ним и его собеседниками". [3-24]

Второй элемент, предложенный Манби, — это социально-семантическая основа лингвистического знания. Этот элемент в основном связан со способностью учащегося переводить варианты поведения в варианты в лингвистической форме.

Третий элемент Манби — это работа на уровне дискурса, где компетенция учащегося состоит из способности использовать языковые формы для совершения коммуникативных актов и способности понимать коммуникативные функции предложений и их взаимосвязи с другими предложениями [3-26].

Один из способов продвижения к коммуникативной компетенции — стать более внимательным коммуникантом. Внимательный коммуникант активно и плавно обрабатывает информацию, чувствителен к коммуникационным контекстам и множественным перспективам и способен адаптироваться к новым ситуациям коммуникации.

Профессионально-ориентированный иностранный язык ставит своей целью удовлетворить конкретные потребности учащегося, помочь учащимся освоить язык, используемый на рабочем месте. Видодо [4] отмечает, что роль английского языка как средства профессиональной коммуникации заключается в объяснении

профессионального содержания, развитии дисциплинарного языка, профессиональных знаний и навыков и передаче профессионального опыта.

Коммуникация — это двусторонний процесс. Речь идёт как о том, как мы отправляем, так и как получаем сообщения. Приём включает в себя как то, как мы принимаем сообщение (например, чтение или прослушивание), так и «декодирование» сообщения. Поэтому улучшение коммуникации может также включать в себя один или оба элемента. Однако многие из наиболее распространённых проблем на самом деле заключаются в получении, а не в отправке сообщений.

Здесь следует обратить внимание на четыре основных области навыков коммуникативной компетенции, которые следует улучшить. Это: слушание, невербальная и вербальная коммуникация, а также расспросы.

Научиться слушать. Одна из наиболее распространённых областей, нуждающихся в улучшении, — это умение слушать. У учащихся есть склонность забывать, что коммуникация — это двусторонний процесс. Они попадают в ловушку "трансляции", когда они просто отправляют сообщение и не слушают ответ т.е. не слушают а думают о том, что планируют сказать дальше. Совершенствование навыков слушания, скорее всего, окупится улучшением взаимоотношений на будущей работе по профессии. Что такое слушание? Слушать — это не то же самое, что слышать. Научиться слушать означает обращать внимание не только на произносимые слова, но и на то, как они произносятся, и на невербальные сообщения, посылаемые вместе с ними. Это означает уделять всё свое внимание говорящему человеку и искренне концентрироваться на том, что он говорит. Хорошие слушатели используют методы разъяснения и рефлексии, чтобы подтвердить то, что сказал другой человек, и избежать любой путаницы. Эти навыки также очень чётко демонстрируют, что вы слушаете, слушаете активно. Активное слушание включает в себя слушание всеми органами чувств. Помимо уделения полного внимания говорящему, важно, чтобы "активный слушатель" также "был видим", как слушающий — в противном случае говорящий может сделать вывод, что то, о чём он говорит, неинтересно слушателю. Интерес можно передать говорящему, используя как вербальные, так и невербальные сообщения, такие как поддержание зрительного контакта, кивание головой и улыбка, согласие, сказав: "Да" или просто "Ммм-хмм", чтобы побудить его продолжать. Предоставляя такую "обратную связь", говорящий человек обычно чувствует себя более непринужденно и, следовательно, общается более легко, открыто и честно. Умение слушать — самый фундаментальный компонент навыков межличностной коммуникации. Слушание — это не то, что происходит просто так (то есть слушание), слушание — это активный процесс, в ходе которого принимается сознательное решение выслушать и понять сообщения говорящего. Слушатели должны оставаться нейтральными и непредвзятыми, это означает стараться не принимать чью-либо сторону или не формировать мнений, особенно в начале разговора. Активное слушание также требует терпения — следует принимать паузы и короткие периоды

молчания. Слушатели не должны поддаваться искушению вставлять вопросы или комментарии каждый раз, когда наступает несколько секунд тишины. Активное слушание предполагает предоставление другому человеку времени для изучения своих мыслей и чувств, поэтому ему следует предоставить для этого достаточное время. Активное слушание означает не только полное сосредоточение на говорящем, но и активное проявление вербальных и невербальных признаков слушания. Как правило, ораторы хотят, чтобы слушатели демонстрировали "активное слушание", соответствующим образом реагируя на то, что они говорят.

Говоря о вербальной коммуникации, мы понимаем её как использование слов для обмена информацией с другими людьми. Таким образом, она может включать как вербальный, так и письменный элементы. Однако многие люди используют этот термин для описания только вербального элемента. Вербальный элемент коммуникации — это всё, что касается слов, которые вы выбираете, и того, как они слышатся и интерпретируются. Существует большое количество различных навыков вербальной коммуникации. Они варьируются от очевидных (например, умение чётко говорить или слушать) до более тонких (таких как рефлексия и разъяснение). Чёткость речи, спокойствие и сосредоточенность, вежливость и соблюдение некоторых основных правил этикета - всё это поможет процессу вербальной коммуникации.

Начало коммуникации. Во многих межличностных контактах первые несколько минут чрезвычайно важны. Первые впечатления оказывают значительное влияние на успех дальнейшего общения. Когда вы впервые встречаетесь с кем-то, у вас формируется мгновенное впечатление о нём, основанное на том, как он выглядит, звучит и ведёт себя, а также на том, что вы, возможно, слышали о нём от других людей. Это первое впечатление определяет вашу будущую коммуникацию, по крайней мере, в какой-то степени.

Например, когда вы встречаете кого-то и слышите, как они говорят, вы формируете суждение об их происхождении и вероятном уровне способностей и понимания. Это вполне может изменить то, что вы говорите. Например, если вы слышите иностранный акцент, вы можете решить, что вам нужно использовать более простой язык. Возможно, вы также осознаёте, что вам нужно будет слушать более внимательно, чтобы убедиться, что вы понимаете, что вам говорят.

Конечно, ваше первое впечатление может быть пересмотрено позже. Вы должны убедиться, что сознательно "обновляете" своё мышление, когда получаете новую информацию о вашем контакте и по мере того, как вы узнаете их лучше.

Базовые навыки вербальной коммуникации включают эффективное говорение и аудирование.

Эффективная речь включает в себя три основные области: слова, которые вы выбираете, то, как вы их произносите, и то, как вы подкрепляете их другими невербальными средствами коммуникации. Всё это влияет на передачу вашего сообщения, а также на то, как оно будет воспринято и понято вашей аудиторией. Стоит тщательно продумать свой выбор слов. Вероятно, вам придется использовать разные слова в разных ситуациях, даже при обсуждении одной и той же темы. Например, то, что вы скажете близкому коллеге, будет сильно отличаться от того, как вы представляете тему на крупной конференции. То, как вы говорите, включает в себя ваш тон голоса и темп. Как и невербальная коммуникация в более общем плане, они посылают вашей аудитории важные сообщения, например, об уровне вашего интереса и ответственности, или о том, нервничаете ли вы из-за их реакции. Активное слушание - важный навык. Однако, когда мы общаемся, мы, как правило, тратим гораздо больше энергии на обдумывание того, что собираемся сказать, чем на выслушивание другого человека. Эффективное слушание жизненно важно для хорошей вербальной коммуникации. Существует несколько способов, с помощью которых можно обеспечить более эффективное слушание. К ним относятся:

- Готовность слушать. Концентрироваться на говорящем, а не на том, что отвечать.
- Сохранять непредвзятость и избегать суждений о говорящем.

- Концентрироваться на главном направлении сообщения оратора. Стараться в общих чертах понять, что пытается сказать говорящий в целом, а также детали слов, которые он использует.
- Избегать отвлекающих факторов, если это вообще возможно.
- Быть объективным.
- Не пытаться задавать следующий вопрос, пока другой человек даёт информацию.
- Не заикливаться на одном или двух моментах в ущерб другим. Постараться использовать общую картину и всю имеющуюся у слушателя информацию.

Как улучшить вербальную коммуникацию? Существует ряд инструментов и техник, которые можно использовать для повышения эффективности вербальной коммуникации. Они включают подкрепление, рефлексивность, разъяснение и расспросы.

Подкрепление — это использование ободряющих слов наряду с невербальными жестами, такими как кивки головой, заинтересованное выражение лица и поддержание зрительного контакта. Всё это помогает установить взаимопонимание и, скорее всего, усилит открытость в других. Использование поощрения и позитивного подкрепления может:

- побудить других к участию в обсуждении (особенно в групповой работе);
- проявить интерес к тому, что говорят другие люди;
- проложить путь для развития и/или поддержания отношений;
- развеять страхи и придать уверенность;
- проявить теплоту и открытость;
- уменьшить застенчивость или нервозность в себе и других.

Расспрос в широком смысле - это то, как мы получаем информацию от других по конкретным темам. Расспрос - это важный способ прояснить неясные области или проверить ваше понимание. Это также может позволить вам явно обратиться за поддержкой к другим.

На более социальном уровне расспросы также являются полезным приёмом для начала беседы, вовлечения кого-либо в разговор или просто проявления интереса. Таким образом, эффективный расспрос является важным элементом вербальной коммуникации.

Мы используем два основных типа вопросов:

Общие вопросы, которые, как правило, требуют ответа только из одного или двух слов (часто просто 'да' или 'нет'). Таким образом, они ограничивают объём ответа. Эти типы вопросов позволяют спрашивающему сохранять контроль над общением. Часто это не является желаемым результатом при попытке стимулировать вербальную коммуникацию, поэтому многие люди стараются чаще использовать специальные вопросы. Тем не менее, общие вопросы могут быть полезны для фокусировки обсуждения и получения чётких, сжатых ответов, когда это необходимо.

Специальные вопросы требуют дальнейшего обсуждения и проработки. Таким образом, они расширяют возможности для реагирования. На специальные вопросы потребуется больше времени, чтобы ответить, но они дают собеседнику гораздо больше возможностей для самовыражения и поощряют участие в разговоре.

Рефлексия и разъяснение. Рефлексия - это процесс передачи другому человеку вашего понимания того, что было сказано. Этот навык может быть применён к широкому спектру коммуникационных контекстов и является полезным для изучения.

Рефлексия часто включает в себя перефразирование сообщения, переданного вам говорящим, вашими собственными словами. Вам нужно попытаться уловить суть выраженных фактов и чувств и донести своё понимание до говорящего. Это полезный навык, потому что вы можете проверить, что вы чётко поняли сообщение. Выступающий получает обратную связь о том, как было воспринято сообщение, и затем может уточнить или расширить, если пожелает. Это показывает интерес и уважение к тому, что хочет сказать другой человек. Вы демонстрируете, что принимаете во внимание точку зрения другого человека.

Подведение итогов - это обзор основных поднятых вопросов. Подведение итогов также может служить той же цели, что и 'рефлексия'. Однако подведение итогов позволяет обеим сторонам проанализировать и согласовать коммуникацию, а также убедиться в том, что коммуникация была эффективной. При эффективном использовании подведение итогов может также служить руководством к следующим шагам вперед.

Завершение коммуникации по крайней мере частично, определяет то, как она запоминается. Люди используют как вербальные, так и невербальные сигналы, чтобы закончить коммуникацию.

Вербальные сигналы могут включать такие фразы, как:

“Спасибо за внимание” или
“Очень продуктивно поработали”.

Невербальные сигналы могут включать в себя начало избегать зрительного контакта, вставание, или такое поведение, как взгляд на часы или закрытие блокнотов или книг. Эти невербальные действия указывают другому человеку на то, что инициатор желает прекратить общение.

Люди часто используют их комбинацию, но, как правило, начинают с невербальных сигналов, особенно лицом к лицу.

Слишком резкое прекращение взаимодействия может не позволить другому человеку "завершить" то, что он или она говорит, поэтому вам следует убедиться, что у вас есть время для завершения. Завершение взаимодействия — это хорошее время для принятия любых дальнейших мер. И последнее, но не менее важное: на этот раз, несомненно, будет сопровождаться рядом социально приемлемых прощальных жестов.

В заключение можно добавить, что расширение профессионального вокабуляра, чтение и обсуждение тематических публикаций по специальности, прослушивание и просмотр актуальных аудио и видео материалов несомненно будет способствовать развитию коммуникативной компетенции в профессиональной деятельности.

1. Hymes D.H. The anthropology of communication. / Dance F.E. (Ed.) Human communication theory. Original essays. - New York: Holt, Rinehart and Winston, 1967.
2. Hymes D.H. On communicative competence. / Pride J.B., Holmes J. (Eds). Sociolinguistics. – Harmondsworth, Penguin, 1972.
3. Munby J. Communicative syllabus design. – Cambridge, Cambridge University Press, 1978.
4. Widodo Handoyo Puji. Teaching English for Specific Purposes (ESP): English for Vocational Purposes (EVP). / Renandaya H.P., Widodo H.P. (eds) English Language Teaching Today, English Language Education, 2016. DOI 10.1007/978-3-319-38834-2 19.

Басс Н.В.

Об активизации учебно-познавательной деятельности студентов вузов посредством задач и заданий при изучении графических дисциплин

*Брянский государственный технический университет
(Россия, Брянск)*

doi: 10.18411/trnio-12-2023-14

Аннотация

Рассмотрен вопрос активизации учебно-познавательной деятельности студентов на занятиях по начертательной геометрии и инженерной графике в вузе. Представлены рекомендации по разработке и подбору задач и заданий по графическим дисциплинам. Показано, что выполнение обучающимися задач и заданий творческой направленности позволяет оптимизировать обучение, выстроив учебный процесс в форме поискового диалога.

Ключевые слова: учебно-познавательная деятельность, активизация деятельности, графические дисциплины, задачи, задания, самостоятельная работа, мотивация обучения.

Abstract

The issue of enhancing the educational and cognitive activity of students in classes in descriptive geometry and engineering graphics at a university is considered. Recommendations for the development and selection of tasks and assignments in graphic disciplines are presented. It has been shown that students' fulfillment of tasks and assignments of a creative nature makes it possible to optimize learning by building the educational process in the form of a search dialogue.

Keywords: educational and cognitive activity, activation of activity, graphic disciplines, tasks, assignments, independent work, learning motivation.

Графические дисциплины являются основными составляющими инженерной подготовки студентов в вузе. Однако в последние годы преподавателям приходится сталкиваться с многочисленными трудностями, снижающими эффективность обучения по данному направлению. Основные из них: слабая подготовка вчерашних школьников по стереометрии и черчению (которое уже достаточно много лет не входит в базисную часть учебного плана), неумение грамотно работать с многочисленными и разноплановыми источниками информации, отсутствие должной мотивации освоения дисциплин во многом связанной с отрицательным воздействием средств современной телекоммуникации.

Активизировать учебно-познавательную деятельность студентов на занятиях по начертательной геометрии и инженерной графике можно, в частности, посредством грамотного подбора учебных задач и заданий.

С.Л. Рубинштейн отмечал, что процессы мышления активизируются только в тот момент, когда встает вопрос о решении некоторой, важной, поставленной задачи, которая определена целью и соотносится с определенными условиями [6].

Прежде всего, следует уделять внимание методически правильной последовательности изложения учебного материала дисциплин, что позволит первокурсникам значительно легче усваивать теорию и работать над графическими заданиями. Необходимо с первых занятий побуждать обучаемых самостоятельно находить ответы на несложные вопросы, искать правильные решения простейших задач и заданий.

Знания, полученные в готовом виде, как правило, вызывают затруднения в их применении на практике. Активная работа студентов совместно с преподавателем над расширением знаний и умений является первостепенным условием активизации учебно-познавательной деятельности обучаемых в учебное и внеучебное время.

Задачи и задания должны быть индивидуальными. В частности на практическом занятии по начертательной геометрии преподаватель должен все многообразие задач разделить на группы и для каждой группы установить методы решения, обратить внимание на общий подход, на пути решения задачи. Преподаватель объясняет на примере одной, двух задач, а студентам предлагает сделать самостоятельно аналогичную задачу, но которая требует определенных творческих усилий [5].

При разработке или подборе задач и заданий преподавателем акцентируется внимание на цель выполнения работы. Необходимо определиться с содержанием индивидуального задания, сроками его выполнения. Должна быть четко определена трудоемкость каждой работы. Следует учитывать начальную подготовку студентов, сформированность навыков самостоятельной работы, соответствие современному уровню развития техники и технологий.

Необходимо предлагать обучаемым для решения прикладные задачи, учитывающие профиль подготовки студентов. Оптимальное сочетание фундаментальности и профессиональной направленности обучения графическим дисциплинам в вузе позволит заинтересовать студентов, привлечь их к творческой работе.

Исследователи предлагают использовать в работе интерактивные творческие задания, которые направлены, прежде всего, на формирование компетенций, обеспечивающих готовность студентов к самостоятельной познавательной деятельности. Эти задания предполагают активное участие студентов в поиске интересных и жизненно значимых для

них ситуаций и сюжетов, связанных с применением знаний по начертательной геометрии, и разработку на основе этих сюжетов содержания творческих задач, самостоятельное сочинение их условий [3].

Одним из перспективных направлений активизации учебно-познавательной деятельности обучаемых является проектный метод. Выполняя задачи и задания, студенты должны постепенно продвигаться к разработке проекта, переходя от задач низкого уровня проблемности и познавательной самостоятельности к задачам творческим, исследовательским [2].

Все усилия преподавателя должны быть направлены на то, как научить студентов логически рассуждать над учебным материалом, анализировать, сопоставлять, классифицировать, то есть думать.

На первых занятиях для повышения интереса к предмету в качестве практического задания можно предложить студентам объединиться в микрогруппы и, подобрав занимательные иллюстрации различных графических изображений, представить результат в виде коллажа, продумав при этом представление своей работы в группе [2].

Например, по теме «Геометрические построения» на занятиях по инженерной графике задания на построение контурных очертаний деталей следует давать в уменьшенном масштабе или в виде эскиза. Это не позволит студентам просто обвести изображение, не выполняя необходимых построений.

Вместо размеров на чертежах можно нанести буквенные обозначения, чтобы студенты заменили их числами, при необходимости добавив специальные знаки (уклон, конусность, радиус, диаметр, квадрат и т.п.)

Можно предложить обучающимся повернуть изображение на определенный угол. В результате часть размеров окажется нанесена не по ГОСТу. Нужно будет это устранить при выполнении графической работы.

Стимулировать интерес к учению можно посредством активного использования заданий на выполнение аксонометрических изображений: при построении проекций деталей, при изучении швов сварных соединений, эскизировании деталей по темам «Сборочные чертежи», «Деталирование» и т.д.

Целесообразно предлагать обучаемым задания на дочерчивание недостающих на чертеже линий, построение чертежа по разрозненным изображениям оригинала. Подобные задачи дают возможность сформировать у студентов аналитико-синтетические операции, что способствует успешному развитию навыков чтения и выполнения чертежей [1].

Поддерживать и развивать учебно-познавательную активность студентов позволяют задачи на дочерчивание видов. В этом случае полезно работать с пустотелыми моделями. Определив на одном из видов вырез определенной формы (который необходимо построить на всех видах), преподаватель побуждает студентов сопоставлять и анализировать проекции модели при построении недостающих изображений.

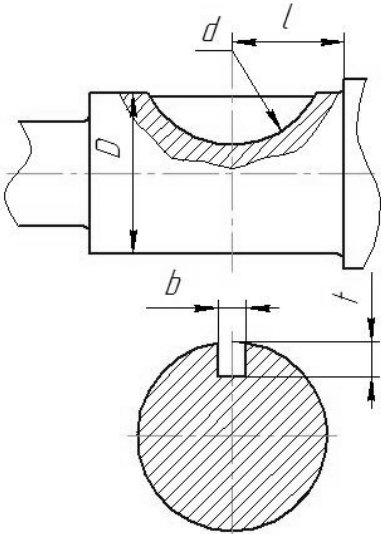
При построении разрезов обучающимся следует предлагать самостоятельно определять места прохождения секущих плоскостей. В этом случае они будут вынуждены проанализировать форму детали, изучить виды разрезов, особенности их выполнения и обозначения.

Вдумчивого отношения требуют задания на построение комплексных чертежей и аксонометрии по их описанию. Например, по теме «Сечения» студентам предлагается выполнить чертеж вала. По описанию они должны представить форму детали и ее конструктивных элементов (отверстий, пазов, срезов и др.).

В табл. 1 представлен фрагмент описания одной из ступеней вала. Значения параметров студенты берут по вариантам из методических указаний.

Таблица 1

Фрагмент описания ступени вала с пазом под сегментную шпонку.

№	Описание	Изображение
1	<p>Ступень вала диаметром D имеет паз под сегментную шпонку, выполненный фрезой диаметром d.</p> <p>Ширина паза b, глубина t.</p> <p>Плоскость симметрии паза расположена на расстоянии l от правого конца ступени.</p>	

Пример готовой графической работы представлен на рис. 1.

При изучении темы «Деталирование» необходимо разработать ряд указаний, которые не позволят студентам просто копировать проекции деталей с задания, а внимательно изучить изделие по чертежу (его назначение, устройство, принцип работы, взаимодействие и форму каждой детали).

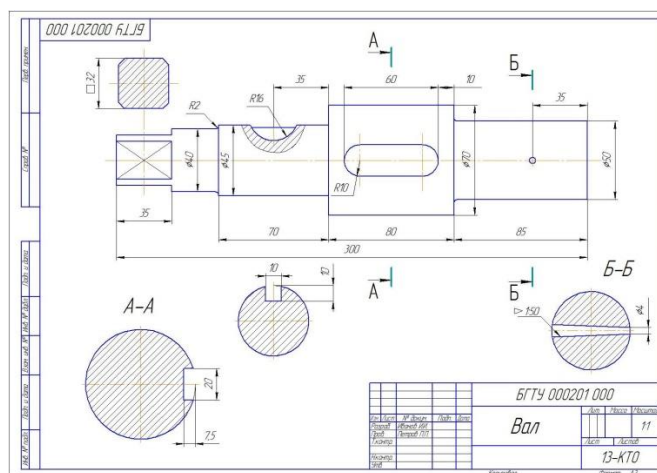


Рисунок 1. Чертеж детали «Вал»

Полезно предлагать студентам вне учебных занятий находить примеры применения деталей, которые встречаются им в заданиях, в различных сферах (на производстве, в быту), изображения различных объектов, которые содержали бы лекальные и циркульные кривые, сопряжения, деление окружностей (углов) на определенное количество равных частей, примеры линий среза, линий пересечения поверхностей и др. Такие поиски развивают наблюдательность, вызывают интерес к дисциплине, повышают уровень мотивации освоения курса.

Таким образом, механическая чертежная работа должна заменяться задачами и заданиями с тематической целевой установкой, требующими от студентов самостоятельной творческой работы, стимулирующими их учебно-познавательную деятельность. Знания,

умения и навыки, приобретенные обучающимися в результате упорного труда всегда более прочны и устойчивы.

1. Афонина, Е. В. Задачный подход как технология организации обучения дисциплине «Начертательная геометрия. Инженерная графика»: учеб. пособие / Е. В. Афонина, Н. В. Басс, М. В. Хохлова. – Брянск: БГТУ, 2019. – 92 с. – ISBN 978-5-907111-85-1.
2. Афонина, Е. В. Проектный подход как технология обучения графическим дисциплинам в высшей школе: монография / Е. В. Афонина, Н. В. Басс. – Курск: Изд-во «Университетская книга», 2022. – 173 с. – ISBN 978-5-907555-75-4.
3. Новоселов, С. А. Творческие задачи по начертательной геометрии как средство формирования обобщенной ориентировочной основы обучения инженерно-графической деятельности / С. А. Новоселов, Л. В. Туркина // Образование и наука. – 2011. – №2. – С. 31-41. – URL:
4. Попова, Н. И. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов технических вузов / Н. И. Попова // Мировая наука. – 2017. – № 1(1). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktivizatsiya-uchebno-poznavatelnoy-deyatelnosti-studentov-tehnicheskikh-vuzov> (дата обращения: 20.10.2023).
5. Розов, С. В. Руководство к преподаванию черчения / С. В. Розов. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – Москва: Машиностроение, 1968. – 376с.
6. Рубинштейн, С. А. Основы общей психологии / С. А. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с. – ISBN 5-314-00016-4.

Бидова Б.Б., Алёшина А.О.

Образовательный процесс в дистанционной форме как фактор социализации молодежи

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

(Россия, Ессентуки)

doi: 10.18411/trnio-12-2023-15

Аннотация

Статья раскрывает влияние образовательного процесса в высших учебных заведениях с применением технологий, обеспечивающих связь учащихся и преподавателей на расстоянии, без непосредственного контакта на процесс интеграции молодежи в социальную среду. Проведен сравнительный анализ дистанционных моделей образовательного процесса, установлены и обозначены преимущества получения высшего образования дистанционно, проанализирована ретроспектива дистанционного образования развития в обществе.

Ключевые слова: обучение, дистанционное обучение, профессиональная социализация, проблемы обучения, проблемы профессиональной социализации.

Abstract

The article reveals the influence of the educational process in higher educational institutions with the use of technologies that provide communication between students and teachers at a distance, without direct contact on the process of integration of young people into the social environment. A comparative analysis of distance models of the educational process has been carried out, the advantages of obtaining higher education remotely have been identified and outlined, the retrospective of distance education development in society has been analyzed.

Keywords: training, distance learning, professional socialization, learning problems, problems of professional socialization.

В современном обществе достаточно серьезное значение имеет уровень знаний молодого специалиста и то, какая у него квалификационная категория. Благополучие и степень осознанного понимания закономерностей общественного развития (в результате прохождения успешной интеграции в социальную среду) как раз и определяет уровень и качество полученного молодым специалистом образовательных знаний [1, с. 124] На сегодняшний день образовательную систему можно назвать одной из главных общественных подсистем, она имеет стратегические возможности для полноценного функционирования структур

государственного и политического устройства, является фундаментом для всего общества в целом [2, с. 60].

Творческий метод самообразования, сменивший репродуктивный метод способствует повышению уровня мобильности студентов, что ведет к их личностному росту. Дистанционное образование отличается гибкостью. Дистанционная форма получения образования учитывает жизненные обстоятельства, занятость студента, может легко адаптироваться под его требования.

Образовательный процесс в дистанционной форме является современным и эффективным подходом к обучению. В условиях стремительного развития технологий и необходимости адаптации к новым реалиям, дистанционное образование открывает новые возможности для студентов и преподавателей.

Одним из главных преимуществ дистанционного обучения является его гибкость и доступность. Студенты могут получать знания из любой точки мира, не ограничиваясь географическими рамками. Важно отметить, что дистанционное образование способствует инклюзивности, позволяя людям с ограниченными возможностями обучаться наравне с другими.

Ключевым компонентом дистанционного образования является использование современных информационно-коммуникационных технологий. Виртуальные классы, видеоконференции, онлайн платформы для обучения – все это обеспечивает возможность интерактивного взаимодействия студентов и преподавателей. Благодаря этому, обучение становится более эффективным и интересным, поскольку студенты могут получать обратную связь по своим заданиям и вопросам непосредственно от преподавателя.

Однако, несмотря на все преимущества, дистанционное образование также представляет определенные вызовы. Ответственность и самоорганизация студентов становятся важными аспектами, поскольку нет постоянного контроля и мотивации со стороны преподавателя. Кроме того, ограниченность живого общения и отсутствие прямой взаимосвязи может негативно сказаться на качестве обучения.

Дистанционное образование представляет собой современный и удобный инструмент для обучения. Оно открывает новые возможности для развития и улучшения образовательного процесса. Однако, для успешного усвоения знаний в дистанционной форме, необходимо иметь высокую самодисциплину и мотивацию. Использование современных технологий и активное взаимодействие студентов и преподавателей позволяют достичь наилучших результатов в обучении.

Образовательный процесс играет ключевую роль в социализации молодежи. Этот фактор влияет на формирование личности, развитие навыков и создает возможности для интеграции в общество.

Во-первых, образование предоставляет молодежи знания и информацию, необходимую для адаптации в современном мире. Школы, вузы и другие учебные заведения обеспечивают доступ к актуальным знаниям в различных областях, начиная от математики и языков до истории и наук о природе. Эти знания помогают молодым людям понимать окружающую среду и принимать осмысленные решения [3, с.20].

Во-вторых, образование развивает навыки, которые необходимы для успешной социализации. Это включает в себя коммуникативные и межличностные умения, такие как умение слушать, говорить и взаимодействовать с другими людьми. Также образование способствует формированию критического мышления, аналитической и проблемно-ориентированной способности мышления, что помогает молодежи адаптироваться к изменчивым требованиям общества.

В-третьих, образование создает возможности для интеграции молодежи в общество. Через участие в классах, клубах, спортивных командах и других социальных активностях, молодые люди имеют возможность взаимодействовать с различными людьми и узнавать о различных культурах и ценностях. Такие ситуации способствуют развитию навыков работы в коллективе, лидерских качеств, а также учат молодежь быть толерантной и уважать множественность мнений.

Образовательный процесс представляет собой мощный инструмент социализации молодежи. Он обеспечивает знания, развивает умения и способствует интеграции молодежи в общество. Поэтому обеспечение доступа к качественному образованию важно для создания гармоничного и развитого общества [4, с.110].

На развитие дистанционного образования в России возлагаются большие надежды, связанные с тем, что данная форма получения высшего образования может внести в традиционное образование больше удобства, сделать его более доступным и востребованным среди молодежи, что безусловно приведет к повышению эффективности и успешности прохождения современными молодыми людьми процесса социализации [5, с.69].

В целях обеспечения развития дистанционного образовательного процесса в российских высших учебных заведениях необходимо усовершенствовать нормативно-правовую базу в данной области, создать компьютерную инфраструктуру, подготовить программное обеспечение для последующего внедрения электронных образовательных платформ и сервисов. Кроме того, для эффективного развития дистанционного высшего образования следует обучить и переподготовить преподавателей, которые в последующем смогут вести образовательные курсы дистанционно.

1. Караев А.М. Социализация молодежи: методологические аспекты исследования // Гуманитарные и социальноэкономические науки. 2005. № 3. С. 33-39.
2. Кравченко Г.В. Педагогические особенности организации дистанционного обучения в среде Moodle // Известия АлтГУ. 2015. №3 (87). С. 59-63.
3. Микерова Г.Г. Современные тенденции управления системой образования в России // Современные технологии управления. 2017. №4 (76). С. 15-21.
4. Саенко Л.А. Профессиональная социализация студентов средствами дистанционного обучения: проблемы, задачи, перспективы // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 3. С. 108-111.
5. Тихомиров В.П. ДО: история, экономика, тенденции // Дистанционное обучение. 2017. № 2. С. 66-72

Бидова Б.Б., Беленький В.С.

Педагогические условия формирования правосознания старшеклассников

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
(Россия, Ессентуки)*

doi: 10.18411/trnio-12-2023-16

Аннотация

В статье раскрывается важность проблемы формирования личностного правосознания у современных старшеклассников. Описана теоретическая модель, интегрирующая интеллектуальный, эмоциональный и поведенческий компоненты правосознания личности старшеклассников. Выделены когнитивная, оценочная и регулятивная функции, определяющие характер правосознания. Выделены три уровня его сформированности: законопослушное правосознание, преимущественно позитивно ориентированное правосознание и конфликтное правосознание.

Ключевые слова: обучение, правовое сознание, право, формирование, сознание.

Abstract

The article reveals the importance of the problem of the formation of personal legal awareness among modern high school students. A theoretical model integrating the intellectual, emotional and behavioral components of the legal consciousness of the personality of high school students is described. Cognitive, evaluative and regulatory functions that determine the nature of legal consciousness are highlighted. Three levels of its formation are distinguished: law-abiding legal consciousness, predominantly positively oriented legal consciousness and conflict legal consciousness.

Keywords: education, legal consciousness, law, formation, consciousness.

Наш современный мир подвергается постоянному изменению, и Россия не является исключением. В настоящее время наша страна находится в переходном периоде, стремясь установить правовое государство. Для достижения этой цели необходимо развивать юридическое мышление и правовую культуру, которые будут ориентированы на эффективное использование прав, проявление самостоятельности, творческой активности и предпринимательских качеств каждого человека. К сожалению, существующие противоречия в правовой системе, правовой нигилизм и дестабилизация экономики только отдаляют нашу страну от идеала правового общества [1, с.60].

Один из ключевых вопросов для нашей страны заключается в эффективном взаимодействии государства, общества и каждой отдельной личности. Это взаимодействие не является просто объективной ситуацией, но также отражается и в мыслях людей, в их представлениях о власти и законе, о собственных правах и в их оценке любых событий, происходящих в соответствующей сфере. Именно поэтому развитие правосознания каждого человека становится фундаментом для развития гражданского общества.

Долгое время представления о праве среди школьников были адаптированы к административно-властному стилю регулирования юридических вопросов. В связи с этим, определение педагогических условий и путей формирования правосознания учеников, разработка эффективных моделей правового воспитания и образования в современной школе являются крайне важными задачами как с теоретической, так и с практической точек зрения [2, с.111].

Исследования показывают, что значительная часть школьников практически не знакома с содержанием правовых документов, слабо представляет себе правовую систему государства и совершенно безграмотна в области своих прав и обязанностей, которые возникают в рамках правоотношений, сложившихся в обществе.

Однако социологические данные показывают, что большинство школьников заинтересовано в изучении права. Они считают "права человека и их защиту" наиболее важными для изучения, затем следуют "современное российское конституционное право и государственное устройство" и "уголовное право, закон, наказание" [3, с.39]. Именно поэтому одной из главных задач педагогов является помощь в формировании правовой культуры, необходимой для успешного выполнения основных социальных ролей, таких как гражданин и потребитель.

В настоящее время особую значимость приобретает изучение правосознания учащихся старших классов, так как усвоение правовых знаний и воспитание уважительного отношения к правам каждого человека, законам государства, его органам и должностным лицам являются ключевыми факторами для создания правового государства, укрепления демократии и эффективности экономики.

Мы, опираясь на научную, педагогическую и психологическую литературу, определяем правовое сознание как совокупность идей, представлений и эмоций, которые отражают субъективное отношение людей, социальных групп и общества к существующему и желаемому праву, к правовым явлениям, поведению людей в сфере права. Мы разработали критерии и уровни правосознания школьников, основные показатели его проявления. Вкратце, эти показатели выглядят следующим образом. Интеллектуальный компонент включает в себя знание и понимание прав и обязанностей личности, основных правовых документов, правовых норм, а также умение оценивать долг и ответственность гражданина. Эмоционально-волевой компонент характеризуется эмоциональным отношением к правовым явлениям, способностью мотивировать свои поступки при взаимодействии с реальностью. Деятельностный компонент включает в себя формирование ответственности, готовности к самоограничению, выполнению правил и норм, а также выбору правильного поведения, творческой активности и готовности к сознательным действиям [4, с.23].

В нашем исследовании мы сосредоточены на старшеклассниках, так как в этом возрасте формируется новый уровень самосознания. Растущая личность начинает осознавать себя как участника правовых отношений, существующих в государстве между обществом и индивидуальностью. В этом возрасте молодые люди стремятся к самоутверждению, испытанию своих сил и возможностей в различных видах деятельности. При этом обучение учеников старших классов должно иметь общественное значение.

Формирование правосознания является одной из важнейших задач современного образования. В особенности, старшеклассникам, находящимся на пороге взрослой жизни, необходимо активно развивать их осознание правовых норм и ценностей. Педагогические условия играют ключевую роль в этом процессе.

Первым педагогическим условием формирования правосознания старшеклассников является создание благоприятной педагогической среды. Важно, чтобы школьная среда стимулировала интерес и желание познавать право, а также способствовала положительной социализации учащихся. Это может быть достигнуто через организацию внеурочной деятельности, направленной на развитие правовой культуры, включая проведение дискуссий, конференций и правовых игр.

Вторым важным педагогическим условием является применение активных методов обучения. Старшеклассники должны участвовать в процессе изучения права, а не просто пассивно принимать информацию. Классные дебаты, деловые игры, ролевые игры и групповые проекты позволяют им активно анализировать и дискутировать по различным правовым вопросам. Такой подход содействует развитию критического мышления, формированию убеждений и внутренней мотивации учащихся.

Третье педагогическое условие состоит в обеспечении доступности и практичности материалов и задач, связанных с правовым образованием. Учащиеся должны видеть применение получаемых знаний в реальной жизни. Практические ситуации, разборы правовых случаев и решение конкретных задач позволяют старшеклассникам усвоить правовые нормы и применить их на практике.

Наконец, четвертое педагогическое условие заключается в создании системы обратной связи и саморефлексии. Учащиеся должны иметь возможность анализировать свои действия и оценивать их с точки зрения правовых норм. Педагог должен обеспечить обратную связь и помочь учащимся осознать последствия их поступков, а также помочь им в разработке планов дальнейшего развития.

Таким образом, педагогические условия формирования правосознания старшеклассников включают создание благоприятной педагогической среды, применение активных методов обучения, обеспечение доступности и практичности материалов и задач, а также создание системы обратной связи и саморефлексии. Все эти условия совместно способствуют эффективному развитию правосознания и формированию гражданской ответственности старшеклассников.

1. Радченко Л.А. Теоретические основы формирования индивидуального правосознания старшеклассников // Сибирский педагогический журнал. 2015. №6. С. 56-64.
2. Сахарчук Е.И. Модель формирования правосознания старшеклассников в проектной деятельности // Известия ВГПУ. 2017. №8 (121). С. 109-118.
3. Степанов О.В. Образовательное право и проблемы формирования правосознания Российской учащейся молодежи // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. №3-1. С. 33-42.
4. Катышева Е.Н. Преодоление деформаций правосознания подростков в обучении гуманитарным предметам // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2009. №4. С. 21-26.

Бидова Б.Б., Димитриади А.В.

Профилактика экстремизма через патриотическое воспитание

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

(Россия, Ессентуки)

doi: 10.18411/trnio-12-2023-17

Аннотация

В данной статье рассматривается проблема профилактики экстремизма, его причины и особенности, анализируется явление экстремизма в молодежной среде и оптимальные пути профилактики экстремизма через духовно-нравственное воспитание. В заключение обсуждается необходимость разработки молодежной политики в соответствии с современными реалиями.

Ключевые слова: экстремизм, молодежь, гражданское общество, профилактика, духовно-нравственное воспитание, молодежная политика.

Abstract

This article discusses the problem of preventing extremism, its causes and features, analyzes the phenomenon of extremism among young people and the optimal ways to prevent extremism through spiritual and moral education. In conclusion, the need to develop a youth policy in accordance with modern realities is discussed.

Keywords: extremism, youth, civil society, prevention, spiritual and moral education, youth policy.

Основным направлением развития молодежной политики является духовно-нравственное развитие молодых людей. Сегодня многое делается для гражданского воспитания молодежи и вовлечения ее в общественную жизнь. Проводятся многочисленные мероприятия как федерального, так и регионального уровня, которые зарекомендовали себя как высокоэффективные инструменты реализации молодежной политики. На сегодняшний день для развития конструктивного межнационального и межконфессионального диалога в молодежной среде активно используются такие молодежные площадки, как Северо-Кавказский молодежный форум "Машук", Кавказские игры, ежегодные лагеря для православной и мусульманской молодежи, молодежные фестивали, молодежные казачьи игры.

Экстремизм является одной из наиболее сложных социально-политических проблем современного российского общества. Это связано с различными проявлениями экстремизма, неоднозначными заявлениями государственных лидеров и неоднородной структурой экстремистских организаций, оказывающих деструктивное влияние на общественно-политическую ситуацию в стране [1, с. 24].

Молодежь - это та часть общества, на которую возлагаются большие надежды, но под воздействием различной информации, субкультур, ложных ценностей, ошибочных лозунгов и заманчивых призывов молодые люди часто теряются и не могут найти свое предназначение. Часто их жизненным девизом становится "не париться", а такие понятия, как работа, патриотический долг, помощь близким и бесплатная помощь, уходят на второй план.

Но и здесь возникают основные трудности такой политической деятельности. Даже в студенческой среде молодые люди, активно участвующие в соответствующих мероприятиях, не всегда готовы активно пропагандировать свой опыт. Политические активисты часто не хотят говорить об этой стороне своей жизни. Причина этого явления кроется в молодежной субкультуре, ориентированной на потребительские ценности. Общая аполитичность молодежи, ее политический и правовой нигилизм и потребительские взгляды, а также психологическая установка, стремящаяся избежать участия в политике и других видах общественной деятельности, являются серьезными препятствиями для реализации молодежной политики [2, с. 404].

Особыми вопросами являются поддержка талантливой молодежи и молодежи, находящейся в трудных жизненных условиях. Приоритеты здесь очевидны и только традиционные. Необходимо понять, какой вид поддержки наиболее эффективен и результативен в современных условиях. Необходимо также учитывать, как изменились понятия "реализация" и "самореализация" и способ их осмысления в общем сознании российского народа. И здесь традиционные программы поддержки молодых людей, любящих научное или художественное творчество, программы поддержки детей-сирот и детей-инвалидов должны дополняться участием молодежи в создании новых форм социальной активности [3, с. 5].

Элемент современности, создаваемый новыми технологическими возможностями, может приниматься или отвергаться старшими поколениями, но для молодежи он является естественной средой обитания. И адаптация и вхождение в эту среду происходит под незримым руководством организаций, ответственных за реализацию молодежной политики. В противном случае появятся другие источники влияния, цели и интересы которых будут сильно отличаться от российских.

Патриотическое воспитание не может оставаться неизменным ни по форме, ни по содержанию. Патриотизм как феномен духовной жизни сегодня определяется только на уровне обыденного сознания, что явно недостаточно для разработки и реализации национальной молодежной политики в этом направлении. Первые шаги в этом направлении уже сделаны. По поручению Президента РФ в ближайшее время будет создана компетентная группа для подготовки единого учебника по истории России.

Оценка уже проделанной работы по патриотическому воспитанию российской молодежи показывает, что сделано немало. Организуются мероприятия, направленные на воспитание патриотизма и интернационализма у студентов и молодежи, подготовку их к активной деятельности. Проводятся федеральные и региональные научно-практические конференции, семинары, круглые столы, осуществляется обмен опытом с патриотическими организациями. Однако очевидно, что этого еще недостаточно. [Для воспитания в обществе патриотизма и интернационализма необходимо активизировать поисковую работу и включать в состав поисковых отрядов большее количество студентов. Нельзя считать устаревшей практику чествования памяти воинов, погибших при защите Родины [5, с.30].

Участие уполномоченных религиозных лидеров в духовно-патриотическом и интернациональном воспитании молодежи является чрезвычайно важным, совершенно новым, но в то же время крайне необходимым в условиях поликультурного и поликонфессионального политического пространства современной России. По-прежнему актуальна пропаганда достижений России прошлого века в области науки, культуры и просвещения. Этому может способствовать развитие патриотического внутреннего туризма. Например, школьники и студенты могут посещать места военных побед и выезжать за пределы региона. Такие мероприятия способствуют расширению кругозора молодежи и углублению межкультурного диалога, который должен быть наполнен позитивным содержанием.

Рассмотрение вопросов мультикультурализма и поликонфессиональности должно найти отражение и на законодательном уровне. В законодательстве разных уровней еще достаточно ресурсов для движения в этом направлении. Особым направлением развития государственной молодежной политики является преодоление правового нигилизма и инфантилизма [6, с. 139].

Подводя итоги нашего анализа, следует отметить, что молодежная политика в современной России развивается и совершенствуется по двум основным направлениям: традиционному и инновационному. Традиционный вектор молодежной политики предусматривает в качестве приоритета политическое, экономическое и психокультурное развитие молодежи путем поддержки инициатив, написания концепций и программ, организации мероприятий. Инновационный же вектор развития формулирует необходимость наполнить все это конкретным содержанием, придать ему дискурсивное, диалогическое и

коммуникативное измерение, сделав молодых людей полноправными участниками и соавторами разработки и реализации молодежной политики.

1. Фридинский С.Н. Молодежный экстремизм как особо опасная форма проявления экстремистской деятельности //Юридический мир. 2008. № 6. С. 23-26.
2. Ханьжов К.В. Правовые основы противодействия экстремизму как фактору дестабилизации общественного порядка и общественной безопасности //«Черные дыры» в российском законодательстве. 2007. № 1. С. 403-408.
3. Евтюшкин А.Ю. Молодежный политический экстремизм в современной России. М.: Юрайт, 2015. 253с.
4. Бидова Б.Б., Басаев В.А. Законодательство зарубежных стран о борьбе с религиозным экстремизмом: конституционно-правовой анализ //Инновации и инвестиции. 2014. № 4. С. 196-198.
5. Зорин В.Ю., Хабриева Т.Я. Государственная национальная политика Российской Федерации: проблемы реализации и совершенствования //Журнал российского права. 2013. № 8. С. 28-32.
6. Бидова Б.Б. Философско-идейный фундамент экстремизма // Вестник Чеченского государственного университета. 2017. № 3 (27). С. 138-144.

Бободжанова Н.И., Саиди Д.Р., Муллоджонов Н.М.

Структура системы дистанционного обучения fosilavi.tj Худжанского политехнического института Таджикского технического университета

*Худжанский политехнический институт Таджикского технического университета
имени академика М.С. Осими
(Таджикистан, Худжанд)*

doi: 10.18411/trnio-12-2023-18

Аннотация

В данной статье рассмотрена структура системы дистанционного обучения fosilavi.tj Худжанского политехнического института Таджикского технического университета. Подчеркивается, что система дистанционного обучения (LMS, Learning Management System, Learning Management System – LMS) представляет собой программную платформу.

Ключевые слова: коммуникативная культура, дистанционное обучение, методика обучения, программная платформа.

Abstract

The given article dwells on the structure of the distance tuition system fosilavi.tj Khujan Polytechnic Institute of Tajik Technical University. It is underscored that the distance tuition system (LMS, learning management system, Learning Management System - LMS) is a software platform.

Keywords: communicative culture, distance tuition, methods of teaching, software platform.

Дистанционное обучение – это новая организация образовательного процесса, базирующаяся на принципе самостоятельного обучения студента. Среда обучения характеризуется тем, что учащиеся в основном, а часто и совсем, отдалены от преподавателя в пространстве и (или) во времени, в то же время они имеют возможность в любой момент поддерживать диалог с помощью средств телекоммуникации. Дистанционное обучение – совокупность информационных технологий, обеспечивающих доставку обучаемым основного объема изучаемого материала, интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей в процессе обучения, предоставление студентам возможности самостоятельной работы по освоению изучаемого учебного материала, а также в процессе обучения [2, с.231]. Система дистанционного обучения (СДО, система управления обучением, LMS) – это программная платформа, которая позволяет грамотно организовать и автоматизировать большинство процессов и создан для простой передачи знаний [1, с.3].

СДО ХРИТТУ fosilavi.tj разработана с целью реализации образовательного процесса в сфере дистанционного образования на высоком уровне и доступен студентам и

преподавателям через глобальную сеть Интернет. СДО понятен и удобен для пользователей системы, создан с учетом пожеланий и анализа преподавателей и сотрудников. Данная система устроена таким образом, что преподаватели и студенты могут заходить на свои отдельные страницы напрямую, независимо от того, где он живет или работает, через мобильные телефоны, планшеты или компьютеры, используя пароль и логин. СДО действует на трёх языках – на таджикском, русском и английском, что является удобным способом доступа к нему. Как было выше указано, данная система связана с информационной системой управления ИСУ ХПИТТУ, и передача данных быстро переносится из одной системы на другую. Это одно из усовершенствований системы, при которой вовремя регистрации студента в дистанционной группе все данные о нём передаются из ИСУ в СДО. В настоящее время на СДО fossilavi.tj существуют 326 индивидуальных кабинетов для студентов, 103 индивидуальных кабинетов для преподавателей и 4 индивидуальных кабинетов для сотрудников центра дистанционного образования.

Структуру СДО ХПИТТУ можно разделить на два основных модуля: 1. образовательный модуль; 2. модуль управления

Каждый модуль также разделен на подмодули.

Образовательный модуль имеет следующие подмодули: 1. обучающий подмодуль (страница учителя); 2. обучающий подмодуль (страница студента); 3. подмодуль воспитательной работы (страница куратора).

Модуль управления также разделен на следующие подмодули: 1. работа со студентами (страница инспектора); 2. подмодуль контроля деятельности преподавателя и учащихся (страница руководителя центра дистанционного образования); 3. тестовый подмодуль (страница центра тестирования); 4. подмодуль технической поддержки (страница администратора); 5. подмодуль управления дистанционным образованием (страница директора).

Основной формой учебно - познавательной деятельности при дистанционном образовании является самостоятельная работа с учебно-методическими материалами, основными требованиями которой являются полная обеспеченность всеми необходимыми материалами, высокая мотивация к обучению в соответствии с учебной программой, постоянный контроль за учебным процессом, обеспечение взаимодействия обучающихся друг с другом, обеспечение постоянной связи с преподавателем с использованием средств телекоммуникации или лично. В СДО обучающий модуль представлен в виде «**Страницы преподавателя**» которая включает следующие возможности: составление и запись теоретических материалов, экзаменационных материалов, задач и примеров, презентаций и видео; закрепления рекомендуемой литературы; подготовка и оформление экзаменационных материалов для промежуточных и итоговых экзаменов; подготовка и оформление материалов к текущим экзаменам; проверка и оценка заданий; проведение занятий в форме вебинара и в форме форума; работа с неуспевающими в образовательном процессе студентами; изменить свой профиль (например, пароль, изображение и иногда дополнительную информацию); размещение новой информации или объявлений в своей группе; наблюдение за статистикой входа в систему; общение по электронной почте.

В СДО теоретические материалы, как правило, представлены в виде отдельных лекций, темы которых соответствуют рабочей программе (силлабусу). Они закрепляются на платформу посредством элемента курса «Материалы». В теоретических материалах велика роль наглядности, поэтому они включают иллюстрации, презентации, видеоматериалы, аудиофрагменты, схемы и др. Практические материалы, содержат в зависимости от тематики курса решения задач, написание рефератов, лабораторный практикум с подробными рекомендациями к выполнению лабораторных работ, семинарские занятия, задания творческого характера. На странице преподавателя в СДО представлены не только теоретические материалы (в виде лекций) и практические задания с комментариями по их выполнению, но и ссылки на все необходимые дополнительные материалы в виде учебников, учебных и учебно-методических пособий, нормативно - законодательной документации.

Удобная организация такого доступа позволяет из любой темы лекции или практики перейти к тексту нужных документов и делает освоение курса более продуктивным и целесообразным. Контрольные задания предназначены для проверки знаний обучающихся по дисциплине и используются как для промежуточного контроля (рейтинг 1 и рейтинг 2), так и для итогового контроля (после изучения всего курса). Контрольные задания могут быть представлены в виде тестовых заданий, эссе или опросов. Тесты позволяют оценить, в какой степени обучаемые овладели необходимым учебным материалом.

Следует отметить, что при дистанционном обучении важную роль в мотивации обучающихся играют содержание учебных материалов, способ их подачи и организация учебного процесса (методы, операции и формы), поэтому в СДО ХПИТТУ на страницы студента доступны следующие опции: доступ к теоретическим и практическим материалам в электронном виде и через слайды, аудиопрезентации, видеофрагменты уроков; пользование электронной библиотекой; выполнение и закрепления домашних заданий; возможность поэтапной сдачи промежуточных и итоговых экзаменов; возможность наблюдать за успеваемостью по предметам за текущий и предыдущий семестр; участие в вебинарах и в форумах; наблюдать за статистикой входа в систему; постоянная связь с преподавателем, возможность оперативной консультации по возникающим вопросам с помощью телекоммуникационных средств (электронная почта внутри системы, вебинар, форум и т.п.); отслеживание процесса освоения курса через транскрипт; возможность перездачи долгов по академическим кредитом; изменить свой профиль (например, пароль, изображение и иногда дополнительную информацию); оснащение персонального компьютера, мобильного телефона или планшета современными браузерами (Google Chrome, FireFox и др.) и современными вспомогательными программами, такими как Skype, WinZip, WinRAR, Adobe Flash.

Роль инспектора в процессе дистанционного обучения очень важна. Основной задачей инспектора в СДО является, прежде всего, контроль учебного процесса, т.е. контроль за аудиторными и онлайн - занятиями и консультирование учащихся, которые по разным причинам не смогли освоить уроки. В СДО ХПИТТУ на «странице инспектора» предусмотрены следующие возможности: информацию обо всех студентах (имя, фамилия, курс, группа, логин, адрес, номер телефона, адрес электронной почты, статус, статистика входа в систему.); информация об академических группах (курс, группа, название предмета текущего и предыдущего семестра, имя преподавателя, расписание занятий); размещение новой информации или объявлений в группах; возможность формирования академической группы по ликвидации задолженности [3; 4; 5; 6].

Основная задача руководителя центра дистанционного обучения является контроль работы в системе дистанционного обучения. Страница руководителя центра дистанционного имеет следующие возможности: информацию обо всех студентах (имя, фамилия, курс, группа, логин, адрес, номер телефона, адрес электронной почты, статус, статистика входа в систему.); информация об академических группах (курс, группа, название предмета текущего семестра, имя преподавателя, расписание занятий); наблюдения успеваемости группы, контроль выполнения задания учеником, контроль домашнего задания учителем, контроль урока; возможность создания академической группы по ликвидации задолженности; размещение новой информации или объявлений в группах; определения местонахождения обучающихся внутри и за пределами республики.

В конце хочется отметить, что СДО ХПИТТУ работает с использованием современных технологий, и изо дня в день вносятся изменения для облегчения и улучшения дистанционного обучения.

1. Глотова Д.В. Структура дистанционного курса в системе дистанционного обучения Moodle.
2. Пантелеева Т.В., Затонский А.В. Система дистанционного обучения как элемент информационной системы ВУЗА // Фундаментальные исследования. – 2007. № 12-2. С. 231-234.

3. Ashrapov B.P., Rizoeva P.S. On the issue concerned with empirical research on distance tuition // Образование от "А" до "Я". – 2021. – No. 2. – P. 7-8.
4. Ashrapov B.P. On the issue concerned with communicative culture and its impact on students` personal development // Designing. An Experience. Result. – 2021. – No. 4. – P. 12-14. – EDN FNVORT.
5. Ashrapov B.P., Dodokhojaeva P.I. On the issue concerned with communicative competence of students of foreign languages faculties // Образование от "А" до "Я". – 2021. – No. 3. – P. 5-6. – EDN FGDDWY.
6. Ashrapov B.P. Foreign Language Learning Strategies // Тенденции развития науки и образования. – 2022. – No. 85-5. – P. 64-66.

Бодулева А.Р.¹, Салина А.С.², Янгирова Г.В.³

Развитие иноязычных речевых умений с помощью метода кейс-стади

¹Уфимский университет науки и технологий
(Россия, Уфа)

²Уфимский университет науки и технологий (Бирский филиал)
(Россия, Бирск)

³Уфимский университет науки и технологий
(Россия, Уфа)

doi: 10.18411/trnio-12-2023-19

Аннотация

Статья посвящена особенностям применения метода кейс-стади в обучении говорению на уроках иностранного языка. В статье рассматриваются виды кейсов, структура кейс заданий и преимущества данной технологии в учебном процессе. Кроме того, приведены примеры кейсов, применяемых для развития устно-речевых умений студентов.

Ключевые слова: метод кейс-стади, говорение, дискуссия, ситуационный анализ, критическое мышление.

Abstract

The article is devoted to the peculiarities of using the method of case study in teaching speaking at English lessons. It deals with types of cases, the structure of case tasks and the advantages of this technology in the educational process. Besides, the examples of cases for the development of speaking skills are given.

Keywords: case study method, speaking, discussion, situational analysis, critical thinking.

В современном мире в условиях иноязычного общения иностранный язык является средством взаимодействия и получения информации, что определяет необходимость владения всеми видами речевой деятельности, а в большей мере говорением.

Важным требованием при обучении говорению является возможность погружения учащихся в речевые условия, максимально приближенные к реальным. В связи с этим педагогу необходимо использовать гибкие методы обучения, которые направлены на формирование способов деятельности в ситуациях реального общения. Одним из таких методов является метод кейс-стади, подразумевающий решение конкретного случая.

Кейс-стади является одним из качественных методов и широко применяется западными учеными с конца 1960-х гг. в самых различных областях: экономике, социологии, политологии, педагогике. Кейс-метод - это основанный на обсуждениях способ обучения, при котором учащиеся приобретают навыки критического мышления, коммуникации и решения проблемных ситуаций. Данный метод акцентирует внимание на практическом применении языка в реальных сценариях и ситуациях [Сорокин, 2011, с.8].

Зарубежные методисты выделяют 2 подхода по применению метода кейс-стади в обучении:

1. Гарвардский подход. Целью метода в рамках американского подхода является обучение поиску единственно верного решения.

2. Европейский подход. Цель метода кейсов в данной школе предполагает многовариантность решения проблемы.

Наши исследования позволили нам выделить особенности метода:

- он выступает как технология совместного обучения, главными компонентами которой являются работа в группе и обмен информацией;
- его можно рассматривать как синергетическую технологию, суть которой заключается в погружении учащихся в ситуацию, формировании эффекта преумножения знания, обмена открытиями и т.д.;
- он реализует технологии развивающего обучения;
- он выступает как специфическая разновидность проектной технологии, но в методе кейсов происходит формирование проблемы и путей её решения на основании кейса, который выступает в виде технического задания и источника информации для осознания вариантов эффективных действий;
- он концентрирует в себе значительные достижения технологии создания успеха. Это одна из главных движущих сил метода и формирования устойчивой позитивной мотивации.

Кейс представляет собой результат научно-методической деятельности педагога. Как интеллектуальный продукт он имеет свои источники, на основе которых образовались следующие виды кейсов:

- практические кейсы, отражающие реальные жизненные ситуации;
- обучающие кейсы, основной задачей которых является обучение;
- научно-исследовательские кейсы, ориентированные на осуществление исследовательской деятельности [Попова, Сухарева, 2018, с. 206].

Кейс имеет следующую структуру, которую мы представили в таблице 1.

Таблица 1

Структура кейс-задания.

<i>Структурный элемент</i>	<i>Характеристика</i>
<i>Сюжетная часть</i>	<i>описание ситуации, содержащее информацию для понимания окружения, при котором развивается ситуация</i>
<i>Информационная часть</i>	<i>информация, позволяющая правильно понять развитие событий</i>
<i>Методическая часть</i>	<i>разъясняет место кейса в структуре учебной дисциплины, формулирует задания по анализу кейса для учеников</i>

Методика работы по методу кейс-стади на уроках предполагает такие этапы работы с кейс-заданием, как:

1. ознакомление учащихся с текстом кейса;
2. анализ кейса;
3. организация обсуждения кейса, дискуссии, презентации;
4. оценивание участников беседы;
5. подведение итогов.

Дискуссия занимает ключевое место в методе case-study. Одной из методических особенностей ее применения является наличие определенного уровня подготовленности учащихся. Ввиду этого, мы применяем метод кейсов со студентами и учащимися, чей уровень языковой подготовки позволяет аргументировать и обосновывать свою позицию и вести дискуссию на языке. Роль преподавателя состоит в направлении беседы с помощью проблемных вопросов, в контроле времени работы, в побуждении учащихся отказаться от поверхностного мышления, в вовлечении всех в процесс анализа кейса.

Приведем примеры кейсов, которые были использованы нами в ходе работы со студентами.

Case 1: Paper Bag or Plastic bag? Questions for discussion:

- 1) 1 группа «Plastic bags»: How are plastic bags made? How does plastic bag recycling work? What are the alternatives to plastic bags?

- 2) 2 группа «Paper Bags»: How are paper bags made? How does paper bag recycling work? What are the alternatives to paper bags?

Task for the presentation: Make a poster about plastic bags or paper bags. Show what they are made of and options for their recycling.

Материалы для работы: бумага для плакатов, карандаши и фломастеры.

Этапы работы:

- 1) Организационный момент. Разделение учащихся на две группы.
- 2) Ознакомление с вопросами для обсуждения и заданием для презентации.
- 3) Анализ кейса, работа с информацией, выполнение задания для презентации.
- 4) Дискуссия по теме, формулировка общего решения.

Дискуссия несет формат конфронтации между учителем и учениками. Учащиеся с помощью собранной информации должны переубедить учителя использовать пластиковые и бумажные пакеты в обиходе. Для подкрепления своих доводов учащиеся делают презентацию своих плакатов, объясняя свою точку зрения.

- 1) Оценка, рефлексия, подведение итогов.

Case 2: Using a computer network. Internet security.

Questions for the discussion: Why is the topic of Internet security relevant in our time? What dangers can users encounter on the Internet? How to protect yourself from negative consequences on the Internet?

Task for the presentation: Make a memo on Internet security.

Этапы работы:

1. Организационный момент, разделение учащихся на две группы.
2. Подведение к теме задания: просмотр видео и его обсуждение/
3. Ознакомление с вопросами для обсуждения, заданием для презентации.
4. Анализ кейса, работа с информацией, выполнение задания для презентации.
5. Дискуссия по теме, формулирование общего решения. Дискуссия проводится в формате сотрудничества групп.
6. Оценка, рефлексия, подведение итогов. При обсуждении кейсов учащимся можно предоставить банк полезных фраз, которыми они могут пользоваться во время дискуссии.

Нами были выделены следующие преимущества применения кейс-метода:

- использование принципов проблемного обучения – получение навыков решения реальных проблем;
- формирование навыков работы в команде и коммуникативных навыков;
- выработка навыков обобщений;
- получение навыков презентации;
- развитие критического мышления, умений формулировать вопрос, аргументировать ответ на языке.

Кейс-метод — метод обучения, предназначенный для совершенствования умений устной речи и получения опыта работы с информацией и взаимодействия в коллективе или группе людей. Применение данного метода на уроках обучения говорению способствует более глубокому пониманию языка за счет активного его использования в реальных ситуациях.

1. Попова, Н.В., Сухарева, Т.Н. Использование кейс метода в обучении языку / Н.В. Попова, Т.Н. Сухарева // Филологические науки: вопросы теории и практики. – 2018. - №3 (81). – С. 205-207.
2. Сорокина, Н.В. Кейс-стади как метод педагогического исследования / Н.В. Сорокина // Известия ВГПУ: философия и методология образования. – Воронеж.: Известия ВГПУ, 2011. – С. 7-11.

Болдырева О.А., Войнова Д.С.
**Актуальные проблемы готовности будущих учителей к профессиональной
деятельности на современном этапе**

*Московский городской педагогический университет,
Институт среднего профессионального образования им. К.Д. Ушинского
(Россия, Москва)*

doi: 10.18411/trnio-12-2023-20

Аннотация

В статье описаны актуальные проблемы, связанные с подготовкой будущих учителей - студентов колледжей, к профессиональной деятельности на современном этапе. Проведен анализ факторов, влияющих на эту готовность, и выявлены ключевые аспекты, которые требуют внимания со стороны образовательных институтов, педагогических сообществ и государства. Кроме того, рассмотрены возможные пути улучшения подготовки обучающихся в системе СПО, чтобы обеспечить им необходимые знания, навыки и понимание того, как эффективно работать в современной образовательной среде.

Делается вывод о том, что правильный подход к обучению со стороны профессорско-преподавательского состава играет огромную роль в желании студентов педагогических колледжей продолжать совершенствовать свои навыки и умения даже в сложных ситуациях, когда студент находится в стрессовой ситуации, связанной с сомнениями в выборе профессии.

Цель статьи заключается в выявлении основных проблем готовности будущих учителей к будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: педагогическая готовность, мотивация, педагог, профессиональная деятельность педагога, педагогическая компетентность, педагогический колледж.

Abstract

The article describes current problems associated with the preparation of future teachers for professional activities at the present stage. An analysis of the factors influencing this readiness was carried out, and key aspects that require attention from educational institutions, pedagogical communities and the state were identified. In addition, possible ways to improve the preparation of future teachers are considered to ensure they have the necessary knowledge, skills and understanding of how to work effectively in a modern educational environment.

Keywords: pedagogical readiness, motivation, teacher, professional activity of a teacher, pedagogical competence.

В современном образовательном мире роль учителя остается важной и неотъемлемой частью общественной структуры. Учителя не только передают знания, но и формируют ценности, развивают навыки и способности будущих поколений. Однако, несмотря на важность и значимость их роли, вопросы, связанные с готовностью будущих учителей к профессиональной деятельности, остаются актуальными и вызывают настороженность.

Современная система СПО сталкивается с рядом сложных вызовов, таких как быстро меняющиеся технологии, разнообразие потребностей обучающихся, социокультурные изменения и новые требования к педагогической практике. С другой стороны, совершенствование системы образования, стимулируемое социальным заказом общества, усложняет требования к уровню подготовки выпускника. В этом контексте, готовность будущих учителей к профессиональной деятельности становится ключевым фактором, определяющим качество образования и его способность адаптироваться к современным вызовам.

В системе СПО часто готовность к профессиональной деятельности оценивают лишь в конце обучения при проведении экзаменов и защиты дипломной работы. Вполне понятно, что выводы о готовности выпускника к профессиональной деятельности следует сделать

окончательно перед его выпуском из колледжа, но мы считаем, что существуют и другие эффективные средства оценивания готовности, которые позволяют не только определять готовность, но и формировать ее. Образовательные учреждения среднего профессионального образования, а именно педагогические колледжи – это учреждения, целью которых является подготовка будущих учителей. Профессия осваивается с точки зрения знаний и навыков преподавания, так как среди дисциплин, представленных в программе подготовки учителей, – педагогическая практика в школах. Педагогическая практика уже давно представляет особую важность для будущих учителей, поскольку она дает реальный опыт подготовки и проведения уроков, опыт взаимодействия с учащимися, поощряет способность преподавать, улучшает навыки социализации и преподавания, а также повышает мотивацию студентов педагогических учреждений продолжать обучение. Следует сказать, что соответствующее реагирование на потребности своих учеников, управление классом, решение других профессиональных проблем, преодоление повседневных проблем, вызванных школьной жизнью, являются, по сути, основными заботами учителей в первые годы их преподавания. Будущие педагоги, в свою очередь, имеют возможность во время производственной практики участвовать в процессе обучения, осмысливать его результаты, соотносить их с требованиями ФГОС и ожиданиями учителя. Поэтому, во время прохождения педагогической практики можно не только оценить сформированность некоторых элементов готовности к профессиональной деятельности, но и в то же время продолжить формирование других, значимых для педагога.

Конкретизируя понятие «готовность к профессиональной деятельности», будем определять его как устойчивую характеристику развития студентов, отражающую совокупность качеств и свойств, необходимых для эффективного использования знаний, опыта, сохранения самоконтроля при выполнении производственных задач, что помогает адаптироваться к условиям труда и к дальнейшему профессиональному развитию. Рассуждение с указанных позиций приводит к мысли о том, что определение готовности выпускников педагогического колледжа не должно ограничиваться установлением освоения образовательной программы колледжа и прохождением итоговой аттестации. Если, кроме указанных процедур, оценка готовности будет осуществляться и самим студентом, то это позволит не только повысить достоверность выводов, но и при соответствующей технологии явится мощным средством повышения продуктивности профессиональной подготовки за счет активного включения субъекта обучения в образовательный процесс [4, с. 23].

Теоретическое изучение психологической литературы и анализ результатов существующих экспериментальных исследований показывает, что готовность в условиях определенного вида деятельности – понятие расширенное. В соответствии с современными знаниями ее можно рассматривать как многокомпонентную и многомерную структуру, характеризующуюся определенным набором признаков для каждой деятельности. Говоря о готовности будущих учителей к профессиональной деятельности, следует отметить, что психологическая готовность к профессиональной деятельности проявляется: в форме установок (как проекции прошлого опыта на ситуацию «здесь и сейчас»), предшествующих любым психическим явлениям и проявлениям; в виде мотивационной готовности к «приведению в порядок» своего образа мира (такая готовность дает человеку возможность осознать смысл и ценность того, что он делает); в виде профессионально-личностной готовности к самореализации через процесс персонализации [1, с. 14].

В основе психологической готовности будущих педагогов лежат следующие компоненты: когнитивный, мотивационно-ценностный, творческий и деятельностно-практический. В данной статье основное внимание уделено мотивационно-ценностному компоненту, который включает в себя такие структуры, как мотивы, соответствующие мотивам самореализующейся личности, и мотивы студентов реализоваться в учебной и профессиональной деятельности [3, с. 34]. Мотивационно-ценностный компонент психологической готовности педагога к профессиональной деятельности – это своего рода «двигатель» педагогической карьеры. Важно понимать, почему именно этот аспект играет ключевую роль в формировании готовности будущих учителей и как он оказывает

непосредственное воздействие на их успех. Во-первых, мотивация – это то, что побуждает студентов двигаться вперед и стремиться к достижению выдающихся результатов как в учебе, так и в профессиональной педагогической практике. Во-вторых, анализ ценностей и убеждений будущих педагогов дает представление о том, какие ценности лежат в основе их профессиональных решений. Это позволяет определить, насколько их ценности соответствуют ценностям и требованиям образовательной сферы. То есть данный аспект характеризует способность студента решать задачи, приближенные к реальным условиям профессиональной деятельности в среде обучения, а после окончания обучения – способность выпускника успешно реализовывать профессиональную деятельность. Кроме того, изучение мотивации к педагогической деятельности позволяет понять, насколько студенты действительно стремятся стать педагогами и работать в образовании. Это может выявить потенциальные проблемы или нежелание в будущей профессии, что также важно для разработки подходящих образовательных программ. Наконец, мотивационно-ценностный компонент существенно влияет на формирование профессиональной идентичности будущих педагогов. Он определяет, насколько профессиональная деятельность соответствует их личным мотивам и ценностям, что является важным для успешной адаптации к новым концепциям или принципам, касающимся учебных задач, а в дальнейшем – профессиональных задач.

В итоге, мотивационно-ценностный компонент – это неотъемлемая часть готовности будущих педагогов, которая определяет степень их мотивации, самоопределения и готовности к профессиональной деятельности [3]. Для более детального изучения актуальных проблем готовности будущих учителей к профессиональной деятельности на современном этапе, в рамках данной статьи был проведен опрос среди студентов, обучающихся в педагогических образовательных учреждениях. Цель проведения данного опроса заключалась в следующем: оценка готовности будущих учителей. Определение уровня готовности будущих педагогов к выполнению своих профессиональных обязанностей, включая уровень уверенности и определенности в выборе данной профессии. Идентификация сомнений и проблем. Выявление возможных проблем готовности к профессиональной деятельности у опрошенных студентов, которые могут испытывать сомнения или неуверенность в своей способности успешно реализовать свои профессиональные планы в области образования.

Подготовка научной основы для анализа. Полученные результаты опроса предоставляют научную основу для более глубокого анализа актуальных проблем, связанных с подготовкой будущих учителей в системе СПО. Этот анализ важен для выработки рекомендаций и стратегий улучшения образовательных программ и поддержки студентов, планирующих карьеру в образовании. Опрос состоял из 8 вопросов, каждый из которых направлен на выявление различных аспектов готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности. Вопросы были составлены с уклоном на определение мотивационно-ценностного компонента. Условно в опросе значились вопрос о профессиональных планах, вопросы о сильных и слабых качествах, вопрос о факторах успеха, вопрос о препятствиях и педагогической позиции и главный вопрос – об оценке готовности: В чем заключаются Ваши профессиональные планы? Перечислите Ваши основные сильные качества (черты характера, свойства психики, общие и профессиональные компетенции). Наличие которых поможет успешно реализовать свои профессиональные планы. Перечислите Ваши основные слабые качества (черты характера, свойства психики, общие и профессиональные компетенции), наличие которых может помешать реализации профессиональных планов. Что Вам может помочь стать хорошим педагогом? Что может помешать Вам в этом? Можете ли Вы сказать, что у Вас есть собственная педагогическая позиция? В чем заключается Ваша педагогическая позиция? Оцените Вашу готовность уже сегодня самостоятельно и творчески начать работать педагогом по 10-балльной системе, где 1 балл – «совсем не готов(а)», 10 – «готов(а) хоть сегодня».

В ходе проведения опроса среди 104 респондентов, проявилась выдающаяся динамика в отношении готовности к профессиональной деятельности. Следует сказать, что контингентом испытуемых являются студенты выпускных курсов, имеющие достаточный опыт учебной и производственной педагогической практики [5]. Исключительно интересным является тот факт,

что из общего числа респондентов всего лишь 10 человек (9.6%) выразили сомнения относительно правильности выбора своей профессии. Эта группа респондентов в будущем может столкнуться с потенциальными вызовами и трудностями в пути к развитию своей профессиональной педагогической идентичности. Более того, 8 респондентов (примерно 7.7%) высказали неуверенность в своей готовности к профессиональной деятельности. Этот результат указывает на то, что существует небольшая доля будущих учителей, которые могут потребовать дополнительной подготовки и поддержки, чтобы успешно вступить в профессиональную педагогическую среду.

Идентифицируя проблемы готовности к профессиональной деятельности среди данных респондентов, можно сделать вывод о том, что совокупности профессиональных знаний, умений и навыков недостаточно для того, чтобы будущий учитель был готов к педагогической деятельности. Несмотря на то, что педагогическая практика предоставляет студентам широкое поле для экспериментов со всеми теориями и методиками, которые они изучили в профессиональном учреждении, значительно помогает навыкам и знаниям во всех аспектах преподавания и обучения в школе, вопрос о готовности к преподаванию остается открытым. Оценивая свою готовность к профессиональной деятельности, студентам приходится учитывать трудности, связанные с предстоящим применением комплекса знаний, умений и навыков, а также опыта практической деятельности в принципиально новых условиях, а также принимать во внимание особенности профессии педагога – объем рабочей нагрузки, планирование, специфика взаимодействия с учащимися и их родителями, с субъектами образовательной организации, требования, предъявляемые к педагогу в условиях модернизации образования.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод о том, что действительно проблема выбора и дальнейшего развития в выбранной профессиональной деятельности играет очень большую роль в жизни человека.

Рассматривая проблему возникновения у студентов потребности к изменению сферы деятельности, необходимо акцентировать внимание именно на том, что в школьные годы, когда мировоззрение школьников не сформировано должным образом для правильного принятия решения о дальнейшей профессиональной деятельности, чаще всего они оперируют лишь поверхностными знаниями о будущей профессии, а уже в годы студенчества мировоззрения, принципы и мотивация склонны к изменению, поэтому множество студентов сталкивается с проявлением проблем, основная часть которых связана с необходимостью изменения сферы будущей деятельности, необходимостью изменения направления обучения для формирования себя в качестве профессионалов уже в другом аспекте знаний.

Во время обучения в учебных заведениях студенты чаще всего испытывают желание изменить сферу деятельности исходя из сложности обучения и представления о будущей профессии, как о профессии, включающей в себя огромное количество сложных составляющих, которые сложно поддаются восприятию еще в моменте их изучения. Именно поэтому у студентов возникает страх относительно того, сможет ли человек стать профессионалом, сможет ли успешно выполнять свою деятельность в дальнейшей жизни, сможет ли добиться успеха, или на протяжении очень долгого жизненного периода будет вынужден сталкиваться с негативными аспектами, связанными со сложностями при освоении новых знаний и новых необходимых умений [6].

Как показали результаты проведенного исследования, ближе к окончанию учебного заведения многие студенты педагогических колледжей испытывают сложности с освоением программы обучения, вследствие чего испытывают стресс и сомнения в том, правильный ли выбор они сделали, поступив на педагогический факультет. Страхи склонны формировать возникновение негативных аспектов еще в процессе обучения и вызывать сомнения. А сомнения в успешности дальнейшей деятельности как раз могут сподвигнуть студента в решении поменять направление обучения на более легкий, как считает студент, путь. В этом случае очень важно понимать, что сложности с освоением материала не являются истинной причиной в понимании необходимости реализации себя в жизни как будущего профессионала и

являются только фактором, через который проходят все студенты на этапе изучения глубинных знаний предмета.

Для недопущения возникновения ситуаций, в ходе которых студент из-за возникающих сложностей в процессе освоения материала на старших курсах, решает прекратить обучение, так как разочаровывается в будущей профессии и начинает считать, что не способен стать профессионалом в сфере, которая ему нравится, преподаватели в ходе всего процесса обучения должны формировать представление у студентов о том, что возникновение этого феномена – абсолютно нормальное явление, приводить жизненные примеры.

Правильный подход к обучению со стороны профессорско-преподавательского состава играет огромную роль в желании студентов продолжать совершенствовать свои навыки и умения даже в сложных ситуациях, когда студент находится в стрессовой ситуации, связанной в сомнениях в выбранной профессии. И только таким образом получится воспитать новое поколение людей, которое не боится трудностей, которое готово совершенствовать каждый день свои знания, чтобы позже с гордостью выполнять свою профессиональную деятельность и быть настоящими профессионалами в смежных областях процессов.

1. Стенякова, Н.Е. Готовность будущих педагогов к профессиональной деятельности как психолого-педагогическая проблема // Вестник ПензГУ. 2013. №4. С. 15-17.
2. Ткачева С. А., Сагынтай Кызы Э. О проблемах профессиональной готовности будущих педагогов к воспитательной работе в новых социокультурных условиях // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2018. №1. С. 30-40.
3. Чозгиян, О. П. Проектирование индивидуальной образовательной траектории будущих учителей при организации практики в системе среднего профессионального образования / О. П. Чозгиян, Н. В. Штильман // Среднее профессиональное образование. – 2022. – № 4(320). – С. 36-40. – EDN WOZIPY.
4. Чозгиян, О. П. Современные тенденции профессиональной практической подготовки учителей / О. П. Чозгиян // К. Д. Ушинский и национальное образование: исторические уроки, идеи и современность : сборник статей участников XXVI Межрегиональных педагогических чтений, посвященных великому русскому педагогу К. Д. Ушинскому, Москва, 30 марта 2022 года / Институт среднего профессионального образования им. К. Д. Ушинского. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2022. – С. 41-45. – EDN YJMBLQ.
5. Чозгиян, О. П. Формирование когнитивно-деятельностного компонента субъектной профессиональной позиции будущих учителей / О. П. Чозгиян // Вестник МГПУ. Серия: Современный колледж. – 2022. – № 1(1). – С. 51-69. – EDN QZNXVR.
6. Чозгиян, О. П. Формирование субъектной профессиональной позиции у студентов педагогического колледжа : специальность 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чозгиян Ольга Петровна. – Москва, 2014. – 22 с. – EDN XAYHTN.

Бутрим Т.С. , Ворсобица Н.В.

Развитие слухоречевого восприятия у детей младшего дошкольного возраста в реабилитационный период после кохлеарной имплантации на базе медицинского центра «МастерСлух» г. Брянска

*Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского
(Россия, Калуга)*

doi: 10.18411/trnio-12-2023-21

Аннотация

В работе рассмотрены особенности слухоречевого восприятия детей после кохлеарной имплантации. Представлены результаты эмпирического исследования, ориентированного на диагностику состояния слухоречевого восприятия младших дошкольников после кохлеарной имплантации. Определена и подтверждена эффективность использования предложенных методик коррекции и развития речеслухового восприятия детей младшего дошкольного возраста после кохлеарной имплантации. Выявлена положительная динамика уровня развития

слухоречевого восприятия у детей младшего дошкольного возраста в условиях медицинского учреждения.

Ключевые слова: нарушение слуха, кохлеарная имплантация, слухоречевое восприятие, нарушение слуха, имплант, младший дошкольный возраст.

Abstract

The paper considers the features of auditory-speech perception of children after cochlear implantation. The results of an empirical study focused on the diagnosis of the state of auditory-speech perception of younger preschoolers after cochlear implantation are presented. The effectiveness of using the proposed methods of correction and development of speech and hearing perception of preschool children after cochlear implantation has been determined and confirmed. The positive dynamics of the level of development of auditory-speech perception in children of younger preschool age in the conditions of a medical institution has been revealed.

Keywords: hearing impairment, cochlear implantation, auditory-speech perception, hearing impairment, implant, younger preschool age.

Невозможно не отметить, что слухоречевое восприятие, память и понимание обращенной речи являются ключевыми компонентами речевого общения в социуме [1]. Изучение данной темы занимаются специалисты (И.В. Королева, О.В. Зонтова, О.С. Жукова, Г.А. Таварджиладзе и др.), которые говорят о важности процессов формирования слухоречевого восприятия речи детьми после кохлеарной имплантации. Успешность слухоречевой реабилитации детей, перенесших операцию, зависит от совокупности медицинских, психолого-педагогических и социальных факторов [2]. Речь младших дошкольников с КИ имеет ряд особенностей, одной из которых является затрудненное слухоречевое восприятие устной речи.

Ребенок начинает слышать множество звуков, но без помощи извне не может различать и анализировать их, а, следовательно, и понимать то, что пытаются ему этими звуками передать [3]. Исходя из этого, была проведена научно-исследовательская работа по изучению теоретических аспектов исследуемой проблемы и определение эффективности лексических тем в коррекционной работе по развитию слухоречевого восприятия детей младшего дошкольного возраста в реабилитационный период после кохлеарной имплантации в процессе логопедического сопровождения на базе медицинского центра «МастерСлух в городе Брянске».

В ходе работы были изучены методические пособия для проведения научного исследования:

- а. с целью исследования слухоречевого восприятия условных и безусловных реакций на неречевые и речевые звучания, методика сбалансированных списков Л.В. Неймана, А.М. Ошеровича; методика О.В. Зонтовой «Коррекционно-педагогическая помощь детям после кохлеарной имплантации, методика И.В. Королевой «Слухоречевая реабилитация глухих детей с кохлеарными имплантами».
- б. с целью исследования состояния слухоречевого восприятия и слухоречевой памяти слов у детей экспериментальной группы мной была предложена методика А.Р. Лурия «10 слов».
- в. для диагностики развития слухоречевого восприятия фразового материала использовались сбалансированные списки фраз, составленные Е.П. Кузьмиченковой и Е.З. Яхниной. Развитие уровня речеслухового восприятия диалоговой речи использовала методику Р. И. Лалаевой «Диалогическая речь с опорой на сюжетную картинку», «Восприятие и понимание простых вопросов» авторов N.P. Erber, A.G. Bell в адаптации И.В. Королевой.
- г. показатели уровня речеслухового восприятия и понимания речевых инструкций и речевых поручений младшими дошкольниками после КИ методика «Понимание устной речи в форме поручений и инструкций» (Е. Г. Речицкая, Е. В. Пархалина).

- д. показатели уровня речеслухового восприятия и воспроизведения интонации. Методика восприятия и воспроизведение просодических компонентов устной речи Е. Ф. Архиповой.

На основном этапе работы проводился контрольный этап эмпирического исследования развития слухоречевого восприятия у детей экспериментальной группы. Отслеживалась динамика уровня коррекции развития слухоречевого восприятия по следующим компонентам: условные и безусловные реакции на неречевые и речевые звучания; звукослоговой структуры слов; лексико-грамматического строя речи; устной связной речи; понимание поручений и инструкций и просодических компонентов речи.

В ходе проведения эксперимента осуществлялся количественный и качественный анализ полученных данных на основе балльной уровневой системы оценивания. Анализируя результаты слухоречевого восприятия слов дошкольниками младшего возраста после кохлеарной имплантации, наблюдаем положительную динамику. Делая сравнительный анализ результатов развития слухоречевого восприятия двух этапов эксперимента, хотим отметить, что у всех детей наблюдается тенденция к повышению уровня слухоречевого восприятия речевого материала. Дети с низким уровнем речеслухового восприятия 2 ребенка - А. К от 10% до 19%; С. В от 18% до 37%; Дети с уровнем речеслухового восприятия ниже среднего 2 ребенка - А. А. 35% М. А. от 32%, показали результаты среднего уровня А. А -58% М. А-58%. Дети с средним уровнем речеслухового восприятия - 1 ребенок Ч. К. – 59%; показал результат 70%.

Основываясь на методических рекомендациях, мы помогли активизировать собственные возможности ребенка. Положительно оценивали детскую работу в ходе обучения, которая опиралась на эмоции и жизненный опыт конкретного ребенка. Если ребенок не мог самостоятельно выбирать способы и порядок выполнения заданий, повторяли несколько раз инструкции и поручения по необходимости. Помогали планировать действия и контролировали их выполнение. Показывали, как выполняется конкретный тип задания, давали образец работы и детальные планы действий.

Обучающая помощь четко дозированная. Она включает в себя задачи, направленные на зону ближайшего развития — ступень, которой ребенок достигает в ходе взаимодействия со взрослым. Эффективность обучающей помощи повышается при создании ряда условий. В их числе: многократное повторение; активное использование наглядности (игрушки, карточки, иллюстрации); индивидуальная помощь при возникновении затруднений. Правильно подобранная помощь дает положительные результаты развития слухоречевого восприятия, памяти и речевой коммуникации, помогает корректировать поведенческие проблемы различного происхождения.

Реализация контрольного научно исследовательского этапа магистрантской работы позволила нам выявить положительную динамику уровня развития слухоречевого восприятия детей младшего дошкольного возраста в условиях медицинского учреждения. За время экспериментального коррекционно - реабилитационного процесса в клинике все испытуемые улучшили свои показатели. Не осталось детей, у которых развитие речеслухового восприятия всех структурных единиц речи осталось на низком уровне. У большинства испытуемых выявлен средний уровень слухоречевого восприятия произносительной речи. На основании полученных результатов можно говорить об эффективности использования предложенных методик коррекции и развития речеслухового восприятия всех компонентов речевого общения с окружающим миром.

1. Королева, И.В. Особенности слухоречевой реабилитации после кохлеарной имплантации у детей младшего возраста / И.В. Королева, О.С. Жукова, О.В. Зонтова - М.: «Дефектология» № 3, 2002.
2. Зонтова О. В. Коррекционно-педагогическая помощь детям после кохлеарной имплантации: метод. рекомендации. — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. — 43 с.
3. Таварткиладзе Г. А. Современное состояние и тенденции развития экспериментальной и клинической аудиологии // Вестник оториноларингологии. — 2003. — № 6. — С. 3–6.

Винокуров А.И., Орлов А.И., Пылин В.В.

Опыт проведения Федерального интернет-экзамена для выпускников бакалавриата (ФИЭБ) по инженерно-техническим направлениям подготовки

*Научно-исследовательский институт мониторинга качества образования
(Россия, Йошкар-Ола)*

doi: 10.18411/trnio-12-2023-22

Аннотация

В работе рассматривается опыт реализации Федерального интернет-экзамена для выпускников бакалавриата (ФИЭБ) по инженерно-техническим направлениям подготовки, являющегося объективным и признаваемым сообществом вузов средством добровольной сертификации выпускников бакалавриата на соответствие требованиям ФГОС. За период реализации проекта ФИЭБ с 2015 г. число направлений подготовки увеличилось в 3 раза, число участников выросло на 70 %. Перечень направлений охватывает наиболее востребованные наименования из 4 областей образования. Наиболее востребованное направление подготовки ФИЭБ из области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки» — 08.03.01 Строительство. Участие в экзамене по данному направлению подготовки в 2023 г. приняли 523 выпускника из 24 вузов Российской Федерации. Характер распределения результатов для направления подготовки 08.03.01 Строительство в целом согласуется с усредненными результатами по всем направлениям подготовки. Особенностью ФИЭБ является наличие междисциплинарных кейс-заданий, в том числе в интерактивной форме.

Ключевые слова: независимая оценка, бакалавр, интернет-экзамен, ФИЭБ, ФГОС, инженерное дело, технологии и технические науки, строительство.

Abstract

The paper examines the experience of implementing the Federal Internet Exam for Bachelor's Degree Graduates (FIEB) in engineering and technical areas of training, which is an objective and accepted by the community of universities means of voluntary certification of bachelor's degree graduates for compliance with the requirements of the Federal State Educational Standard. Since 2015, the number of training areas has increased 3 times since the implementation of the FIEB project, the number of participants has increased by 70 %. The list of directions covers the most popular names from 4 areas of education. The most sought-after direction of FIEB training in the field of education "Engineering, technology and technical sciences" — 08.03.01 Civil Engineering. 523 graduates from 24 universities of the Russian Federation took part in the exam in this field of training in 2023. The nature of the distribution of results for the training area 08.03.01 Civil Engineering is generally consistent with the average results in all areas of training. A feature of the FIEB is the availability of interdisciplinary case studies, including in an interactive form.

Keywords: independent assessment, bachelor's degree, Internet-exam, FIEB, FGOS, FSES, engineering, technology and technical sciences, civil engineering.

Введение. Независимая оценка качества образования позволяет определить уровень подготовленности учащихся к профессиональной деятельности, а также выявить сильные и слабые стороны образовательных программ, определить направления их улучшения. Согласно ст. 95.1 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [1], независимая оценка качества подготовки обучающихся проводится по инициативе участников отношений в сфере образования в целях подготовки информации об уровне освоения обучающимися образовательной программы или ее частей, предоставления участникам отношений в сфере образования информации о качестве подготовки обучающихся.

Одним из наиболее объективных и признаваемых сообществом вузов средством добровольной сертификации выпускников бакалавриата на соответствие требованиям ФГОС является Федеральный интернет-экзамен для выпускников бакалавриата (ФИЭБ). Проект

реализуется с 2015 г., информация о назначении и целях экзамена приведена посвященных ему в работах [2, 3].

Модель ПИМ. ФИЭБ проводится с использованием междисциплинарных педагогических измерительных материалов (ПИМ), разработанных преподавателями выпускающих кафедр ведущих вузов Российской Федерации при поддержке Федеральных учебно-методических объединений. Все материалы ФИЭБ проходят процедуру внешней экспертизы. ПИМ состоит из двух частей. Характеристика модели ПИМ приводится на Едином портале интернет-тестирования в сфере образования [4, 5].

Первая часть ПИМ представляет собой полидисциплинарное тестирование и включает тестовые задания, проверяющие знания по дисциплинам и умения пользоваться ими при решении стандартных, типовых задач. Участнику экзамена предоставляется возможность самостоятельно выбрать из предложенного перечня не менее четырех дисциплин в соответствии с программой экзамена по направлению подготовки. Результаты выполнения первой части ПИМ оцениваются с учетом частично правильно выполненных заданий.

Вторая часть ПИМ представляет собой междисциплинарное тестирование и содержит междисциплинарные кейс-задания, содержащие описание квазиреальных профессиональных ситуаций и подзадач к ним. Выполнение междисциплинарного кейс-задания свидетельствует о степени готовности к решению профессиональных задач определенных видов/типов и уровне сформированности профессиональных компетенций. Междисциплинарные кейс-задания позволяют оценить способность участника экзамена анализировать, систематизировать и структурировать основную и дополнительную информацию к кейсу, устанавливать причинно-следственные связи между проблемами, осуществлять поиск и использовать эффективные средства и методы для решения выявленных проблем. Участнику экзамена предлагается выбрать три типа задач профессиональной деятельности (вида профессиональной деятельности) согласно ФГОС в соответствии с программой экзамена, ориентируясь на конкретную образовательную программу, по которой он завершает обучение.

Анализ опыта проведения ФИЭБ. В 2023 г. в ФИЭБ участвовали студенты выпускных курсов 107 вузов Российской Федерации. Экзамен проводился по 30 направлениям подготовки, относящимся к 4 областям образования:

- а. математические и естественные науки (УГСН 01–06) – 5 направлений подготовки;
- б. инженерное дело, технологии и технические науки (УГСН 07–29) – 11 направлений подготовки;
- в. науки об обществе (УГСН 37–43) – 10 направлений подготовки;
- г. образование и педагогические науки (УГСН 44) – 4 направления подготовки.

Динамика количества направлений подготовки ФИЭБ по годам с момента начала реализации проекта показана на рисунке 1 (а). За 9 лет количество направлений увеличилось в 3 раза. Особенность динамики количественных показателей ФИЭБ свидетельствует о том, что наиболее массовые направления выбраны для реализации изначально, с 2015 г. К ним относятся: 40.03.01 Юриспруденция (11,08 % от числа участников в 2023 г.), 38.03.01 Экономика (10,33 %), 38.03.02 Менеджмент (6,84 %), 38.03.04 Государственное и муниципальное управление (4,07 %), 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (9,37 %, реализуется с 2016 г.). Эти направления подготовки остаются наиболее востребованными и в настоящее время. Общее количество участников ФИЭБ в динамике по годам реализации проекта показано на рисунке 1 (б). Как видно из рисунка, по сравнению с 2015 г. число направлений подготовки увеличилось в 3 раза, количества участников — на 70 %.

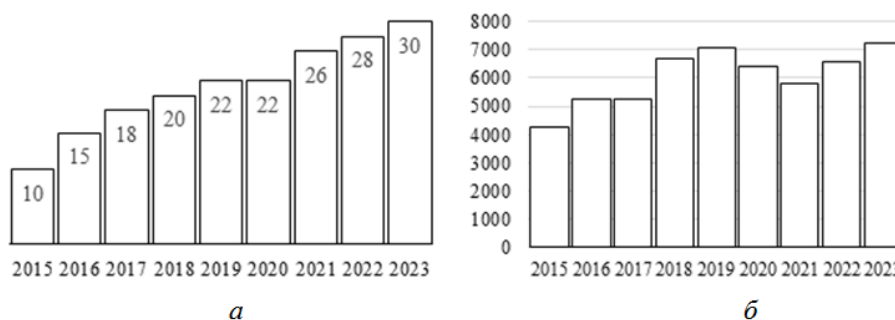


Рисунок 1. Общее количество направлений подготовки (а) и общее количество участников ФИЭБ (б) по годам с момента начала реализации проекта.

Динамика численности участников ФИЭБ по областям образования показана на рисунке 2. Ежегодный рост числа участников имеет место по математическим и естественным наукам (со 117 до 348 чел.), а также по направлениям подготовки, входящим в область образования «Инженерное дело, технологии и технические науки».

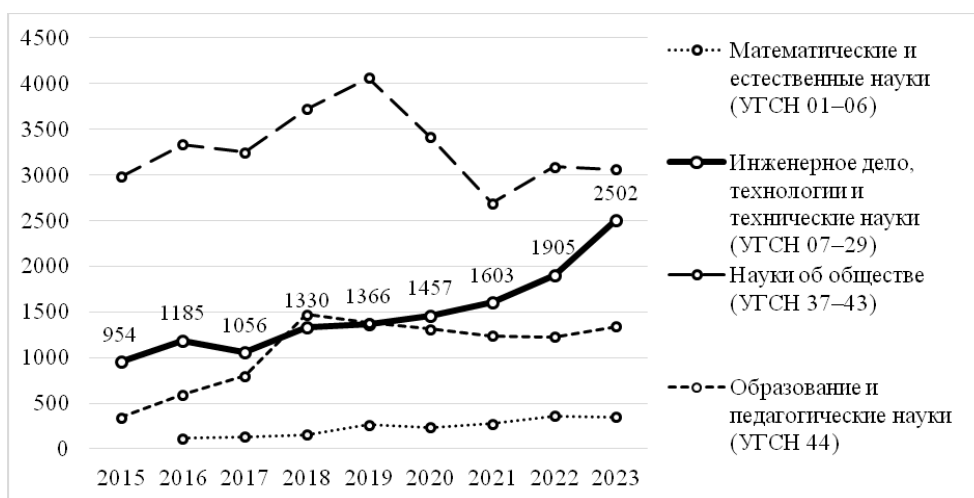


Рисунок 2. Численность участников ФИЭБ по областям образования.

Направление подготовки 08.03.01 Строительство – наиболее востребованное направление подготовки ФИЭБ из области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки». С момента начала реализации проекта в 2015 г число участников экзамена по данному направлению возросло со 178 (4,16%) до 523 в 2023 г., что составляет 7,21 % от общего количества (7250 чел.).

Время выполнения ПИМ для всех направлений подготовки составляет 180 мин. Доля участников экзамена, выполняющих задания, в зависимости от времени, прошедшего с начала экзамена, показана на рисунке 3. По большинству направлений подготовки 50 % от первоначального количества участников завершают выполнение ПИМ через 1,5–2,0 ч с момента начала экзамена. Больше всего времени на решение ПИМ затрачивают участники по математическим и естественнонаучным направлениям. По большинству направлений подготовки менее 20 % участников завершает тестирование в интервале времени 2,5–3 ч. Только по направлениям подготовки, относящимся к области образования «Математические и естественные науки» эта величина составляет 30 %, что, возможно, связано с характером заданий, требующих навыков владения материалом, и особенностей направлений подготовки в целом.

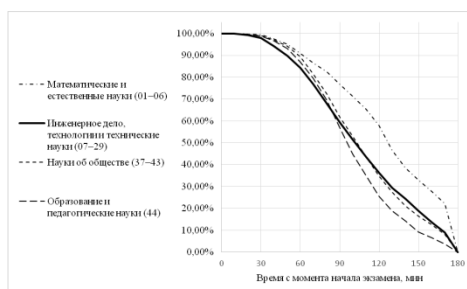


Рисунок 3. Процент участников ФИЭБ-2023 по направлениям подготовки в зависимости от времени, затраченного на решение заданий ПИМ.

Анализ результатов ФИЭБ по направлению подготовки 08.03.01 Строительство.

Гистограммы распределения процента набранных баллов по направлению подготовки 08.03.01 Строительство и в среднем для всех направлений подготовки ФИЭБ-2023 показаны на рисунке 4.

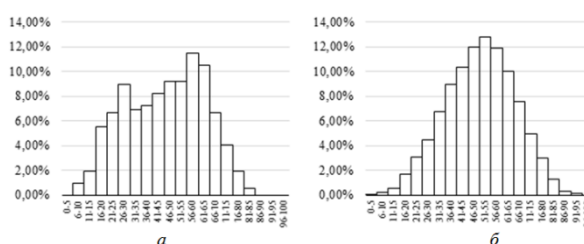


Рисунок 4. Гистограммы распределения процента набранных баллов за ПИМ в целом по направлению подготовки 08.03.01 Строительство (а) и в среднем по всем направлениям ФИЭБ (б)

К наиболее выбираемым дисциплинам части 1 ПИМ относятся «Строительные материалы», «Технологические процессы в строительстве», «Основы организации и управления в строительстве», «Безопасность жизнедеятельности». Наиболее популярными видами деятельности части 2 ПИМ по данному направлению подготовки, являются «технологический» и «проектный».

На рисунках 5–6 приведены гистограммы распределения процента набранных баллов по частям 1 и 2 ПИМ для направления подготовки 08.03.01 Строительство (а) в сравнении с гистограммами для всех направлений подготовки ФИЭБ-2023 (б). В целом медианы распределений результатов части 1 и части 2 практически совпадают и находятся в диапазоне 45–55 баллов, однако дисперсия результатов по части 2 существенно выше. Это может свидетельствовать о значительной разнице подготовленности студентов к решению профессиональных задач, имеющих полидисциплинарный характер, по сравнению с дисциплинарными заданиями, приведенными в части 1. По приведенным на рисунках 5 и 6 (б) усредненным гистограммам видно, что решаемость кейс-заданий части 2 в целом выше решаемости заданий части 1 на 5–10 %.

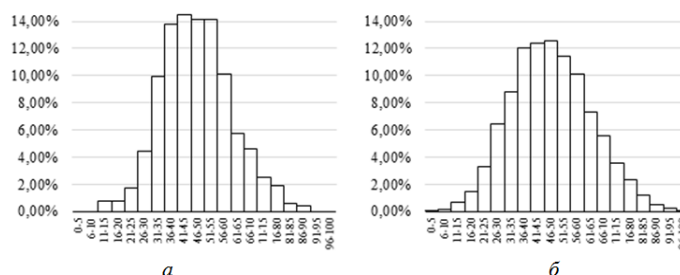


Рисунок 5. Гистограммы распределения процента набранных баллов по части 1 ФИЭБ направления подготовки 08.03.01 Строительство (а) в сравнении с гистограммой для всех направлений подготовки (б).

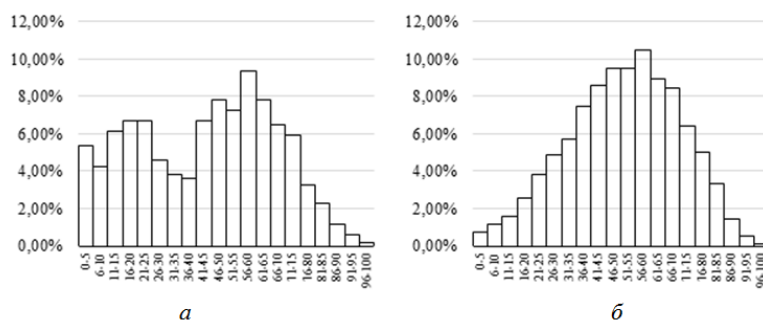


Рисунок 6. Гистограммы распределения процента набранных баллов по части 2 ФИЭБ направления подготовки 08.03.01 Строительство (а) в сравнении с гистограммой для всех направлений подготовки (б).

Характер распределения результатов для направления подготовки 08.03.01 Строительство в целом согласуется с усредненными результатами по всем направлениям подготовки, что говорит о хорошей дифференцирующей способности и сбалансированности ПИМ.

Выводы

1. Независимая оценка уровня освоения выпускниками образовательной программы является необходимым условием получения объективной информации о качестве подготовки обучающихся. Федеральный интернет-экзамен для выпускников бакалавриата (ФИЭБ) является наиболее объективным и признанным сообществом вузов средством добровольной сертификации выпускников бакалавриата на соответствие требованиям ФГОС.
2. С 2015 г. число участников экзамена выросло на 70 %, число направлений подготовки — с 10 до 30. Перечень направлений подготовки охватывает наиболее востребованные наименования из 4 областей образования: «Математические и естественные науки», «Инженерное дело, технологии и технические науки», «Науки об обществе», «Образование и педагогические науки».
3. Наиболее востребованное направление подготовки ФИЭБ из области образования «Инженерное дело, технологии и технические науки» — 08.03.01 Строительство. В 2023 г. в экзамене по данному направлению подготовки приняли участие 523 чел. из 24 вузов Российской Федерации. Характер распределения результатов для направления подготовки 08.03.01 Строительство в целом согласуется с усредненными результатами по всем направлениям подготовки, что свидетельствует о хорошей дифференцирующей способности и сбалансированности ПИМ.

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 15.11.23).
2. Болотов, В. А. Новый Федеральный интернет-экзамен – новая технология независимой оценки качества подготовки бакалавров / В. В. Болотов, В. Г. Наводнов, В. В. Пылин, О. В. Порядина // Высшее образование сегодня. 2015. № 3. С. 19–23.
3. Болотов, В. А. Федеральный интернет-экзамен для выпускников бакалавриата: направления совершенствования и перспективы развития / В. В. Болотов, В. Г. Наводнов, В. В. Пылин, О. В. Порядина, Е. П. Чернова // Высшее образование сегодня. 2016. № 11. С. 4–11.
4. О ФИЭБ [Электронный ресурс] // Единый портал интернет-тестирования в сфере образования. Режим доступа: <https://bakalavr.i-exam.ru/node/341> (дата обращения: 15.11.23).
5. Модель педагогических измерительных материалов (ПИМ) [Электронный ресурс] // Единый портал интернет-тестирования в сфере образования. Режим доступа: <https://bakalavr.i-exam.ru/node/344> (дата обращения: 15.11.23).

Гареева З.К., Никулина М.Н.
Гендерные стереотипы в воспитании

*Бирский филиал Уфимского университета науки и технологий
(Россия, Бирск)*

doi: 10.18411/trnio-12-2023-23

Аннотация

В данной статье рассмотрена теоретическая информация о гендерном воспитании студенческой молодежи, даются определения понятиям «гендер» и «гендерное воспитание». На основе проведенного исследования среди студентов выявлены гендерные стереотипы студенческой молодежи, выяснено понимание гендерного воспитания и его необходимости в современном мире. Сделан вывод о том, что для развития гармоничного общества педагогическая деятельность должна быть направлена на разрушение гендерных стереотипов, создание условий для полной самореализации и раскрытия способностей каждой личности независимо от биологического пола.

Ключевые слова: гендерная идентичность, гендерная схема, маскулинность, феминность.

Abstract

This article discusses theoretical information about the gender education of students, defines the concepts of «gender» and «gender education». Based on the conducted research, gender stereotypes of student youth were identified among students, the understanding of gender education and its necessity in the modern world was clarified. It is concluded that for the development of a harmonious society, pedagogical activity should be aimed at destroying gender stereotypes, creating conditions for full self-realization and disclosure of the abilities of each individual regardless of biological sex.

Keywords: gender, gender education, gender stereotypes, social roles.

Высшие учебные заведения являются одной из ступеней социализации и развития личности, где происходит не только получение профессиональных навыков и становление студентов в своей будущей профессии, но и передача знаний и социального опыта предшествующих поколений. Вуз, как и другие социальные институты, формирует гендерное мировоззрение, представления о мужчине и женщине. За последние годы, с развитием общества, приобрела большую популярность тематика гендерного определения и социального осмысления человеческого пола. Изучение гендера носит междисциплинарный характер. Гендер и его производные являются предметом исследования различных сфер гуманитарного знания. Научный интерес к данному явлению проявляют отечественные психологи Т. Бендас, Л.Э.Семёнова, В.Э. Семёнова, педагоги Т.Н. Доронова, Л.В. Коломийченко, Е.П. Макеенко, А.В.Мудрик, а также социологи И.С. Кон, А.А. Тёмкина, Л.В. Штылева [1, 2, 4, 5].

Гендер – это вся совокупность культурных и социальных норм, которые, по предписанию общества, должны выполняться людьми в зависимости от их биологического пола [3, с. 67]. На этапе получения высшего образования у человека формируются представления о профессиональном самоопределении и жизненной стратегии, где в основе лежит социополовая ориентация. На данном этапе в системе учебно-воспитательной работы происходит приобщение индивидов к выполнению своих социальных ролей в соответствии со стандартными представлениями о предназначении мужчин и женщин, что предусматривает гендерный аспект в процессе воспитания. Гендерное воспитание – целенаправленная система влияния на сознание и поведение человека, целью которой является формирование эгалитарных, партнерских ценностей, уважения и толерантного отношения к личности независимо от пола, переосмысление традиционных ограничений развития в зависимости от пола, создание условий для полной самореализации и раскрытия способностей у юношей и девушек.

Анализ исследований по проблеме гендерного воспитания позволил сделать вывод о том, что на данный момент не существует единой теории относительно этого вопроса. Некоторые педагоги (Ф. Богданович, Л.В. Коломийченко, А. А. Ширинский-Шихматов) считают, что гендерное воспитание должно быть направлено на сохранение традиционных ценностей, на воспитание в мальчиках мужских качеств (смелость, активность, решительность), а в девочках – женских качеств (доброта, спокойствие, терпимость). Другие ученые (И.С. Кон, В.Э. Семёнова, Л.Э.Семёнова) предполагают, что традиционные гендерные стереотипы не отражают действительность современной жизни, потому что, например, женщины успешно осваивают профессии, которые раньше считались исключительно мужскими. Мы считаем, что гендерное воспитание должно содержать в себе основные традиционные ценности, устои и порядки воспитания, но в то же время создавать условия для равноценного развития и самореализации личности, вне всякой зависимости от пола и гендерных стереотипов.

С целью выявления гендерных стереотипов у студенческой молодежи и влияния гендерного воспитания на преодоление этих стереотипов нами было проведено исследование.

В исследовании участвовали студенты 1 курса обучающиеся по направлению подготовки 39.03.02 «Социальная работа в различных сферах жизнедеятельности» Бирского филиала Уфимского университета науки и технологий, 85% - девушки, 15 % - юноши. По результатам выяснилось, что половина опрошенных участников считают гендерные стереотипы очень распространенным элементом в современном обществе, 37% - умеренно распространенным, и лишь 13% считают, что стереотипы мало распространены. На вопрос «Используете ли Вы гендерные стереотипы в своей жизни?» 37 % опрошенных ответили положительно, что говорит о сохранении и поддержании этих стандартов людьми, которые часто к ним прибегают. Это происходит потому, что именно половые стереотипы позволяют правильно, по мнению общества в лице опрошенных, выполнять социальные роли мужчин и женщин.

Также в опросе мы привели несколько наиболее известных стереотипов в обществе, например «Мальчики не должны плакать», «Девочки должны быть скромными», «Положение человека в обществе зависит от его пола», с чем более половины опрошенных не согласны – 71 %, что на 8,5 % больше количества респондентов, которые считают, что нужно избавляться от гендерных стереотипов - 62,5 %. Это говорит о том, что молодые люди понимают факт того, что часто встречающиеся в обществе гендерные стереотипы не совпадают с современными реалиями, ведь мальчики/ юноши/ мужчины, как и девочки/ девушки / женщины, могут проявлять свои эмоции, а девочки демонстрировать свою активность и решительность.

Что касается гендерного воспитания, лишь 12 % опрошенных считают, что в нем нет необходимости, в то время как остальные 88 % придерживаются противоположного мнения, отводя ему достаточно важную роль в становлении личности, что свидетельствует о понимании студентами необходимости развития гендерного воспитания как компонента педагогической деятельности. Но на вопрос «Возможно ли избавиться от стереотипов при помощи гендерного воспитания?» лишь 25 % ответили положительно, остальная часть придерживается отрицательной позиции или затрудняется ответить. Гендерные стереотипы – это неотъемлемый элемент современного общества, который подкрепляется традиционными ценностями, передающимися от поколения к поколению. Ответы опрошенных подтверждают факт того, что гендерное воспитание только встает на путь своего развития, поэтому еще существуют традиционные в обществе стереотипы и не от всех устоявшихся стереотипов в обществе удалось отказаться.

Кроме того по результатам исследования было выявлено общее представление студентов о понятии гендерного воспитания. Наиболее распространенными являлись следующие убеждения: «Правильное объяснение ребенку о половых различиях»; «Умение правильно воспитать личность в соответствии с его полом»; «Воспитание ребёнка тем, кем он является - мужчиной или женщиной». Но никто из опрошенных не упомянул об истинных целях гендерного воспитания, таких как переосмысление традиционных ограничений и развитие потенциала личности в независимости от пола; создание условий для максимальной

самореализации и раскрытия способностей у детей, подростков и студентов; формирование партнерских, эгалитарных отношений и уважения к личности любого пола. Данный факт свидетельствует о необходимости развития гендерного воспитания для того, чтобы предоставить возможность следующим поколениям создать новое гармоничное общество.

Подводя итог, хочется отметить, что гендерное воспитание – это длительный и трудный процесс, который направлен на формирование специфического набора психологических, биологических и культурных характеристик личности с целью подготовки её к гармоничным взаимоотношениям с представителями обоих полов. На основе проведенного нами исследования, целью которого было выяснение гендерных стереотипов и выявление уровня знания и понимания содержания гендерного воспитания, можно сделать вывод, что студенты имеют определенный багаж знаний в данной области, но этого явно недостаточно. Есть пробелы в знаниях, которые необходимо восполнять посредством введения специальных дисциплин, создания специальных педагогических условий, комплекса гендерно выстроенных отношений и многого другого. Для развития гармоничного общества педагогическая деятельность должна быть направлена на разрушение гендерных стереотипов, на переосмысление традиционных ограничений развития в зависимости от пола, создание условий для полной самореализации и раскрытия индивидуальных способностей у юношей и девушек, в чем и заключается суть гендерного воспитания.

1. Белинская, Е.П., Тихомандрицкая, О.А. Социальная психология личности / Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. – М.: Аспект Пресс, 2001. - 301 с.
2. Бендас, Т.В. Гендерная психология: Учебное пособие / Т.В. Бендас. – СПб.: Питер, 2006. - 431 с.
3. Гендерология и гендерные исследования в социальной работе: учебное пособие для студентов направления подготовки «Социальная работа» / сост. В.В. Ситникова. – Благовещенск: Амурский гос. ун-т. – 2018. – 131 с.
4. Молчанова, Л.Н., Корсунова, Е.Д. Гендерные особенности структурной организации внимания / Л.Н. Молчанова, Е.Д. Корсунова. Сер. Гуманитарные науки. - 2018. - 347 с
5. Шустова, Л.П., Дюльдина, Ж.Н. Проблема гендера в педагогических исследованиях / Л.П. Шустова, Ж.Н. Дюльдина // Современные наукоемкие технологии. - 2006. С. 629-633.

Гордиенко Е.Г.

Анализ индивидуальных особенностей при обучении плаванию у курсантов

*Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний России
(Россия, Новокузнецк)*

doi: 10.18411/trnio-12-2023-24

Аннотация

Плавание считается одним из основных средств физического воспитания. Согласно приказу №301 Министерства Юстиции от 12.11.2001 г. «Об утверждении наставления по физической подготовке сотрудников уголовно-исполнительной системы России» плавание относится к прикладным видам спорта [2]. В 13 разделе данного приказа, говорится о подготовке личного состава сотрудников ФСИН России к преодолению водных препятствий. Плавание способствует совершенствованию таких важных физических качеств как выносливость, скорость, сила, скоростно-силовая выносливость, координация. Кроме того, плавание способствует совершенствованию иммунного механизма организма человека, благодаря развитию механизма терморегуляции, повышает адаптацию организма к разнообразным условиям внешней среды, способствует профилактике простудных заболеваний, травматизма. Приобретенный навык плавания сохраняется у человека на всю жизнь. Поэтому необходимо неуклонно искать новые пути развития, воспитания и обучения плаванию обучающихся в высших учебных заведениях ФСИН России.

Ключевые слова: плавание, курсанты, физические качества, техника плавания, стили плавания, индивидуальные особенности.

Abstract

Swimming is considered one of the main means of physical education. According to the Order No.301 of the Ministry of Justice dated 12.11.2001 "On approval of the manual on physical training of employees of the penal enforcement system of Russia", swimming belongs to applied sports [2]. In section 13 of this order, it is said about the training of personnel of the Federal Penitentiary Service of Russia to overcome water obstacles. Swimming helps to improve such important physical qualities as endurance, speed, strength, speed and strength endurance, coordination. In addition, swimming helps to improve the immune mechanism of the human body, thanks to the development of the thermoregulation mechanism, increases the body's adaptation to various environmental conditions, contributes to the prevention of colds and injuries. The acquired swimming skill is preserved in a person for life. Therefore, it is necessary to steadily look for new ways to develop, educate and teach swimming.

Keywords: swimming, cadets, physical qualities, swimming technique, swimming styles, individual characteristics.

Плавание как учебный предмет – это область знаний о законах взаимодействия организма человека с водой. Плавание – одно из важнейших средств физического воспитания, поэтому оно входит в содержание программ физической культуры высших учебных заведений. К сожалению, на данном этапе плавание – одно из самых материально затратных видов спорта. Поэтому многие учебные заведения не могут финансировать занятия плаванием студентов на безвозмездной основе, да и сами студенты в большинстве случаев не располагают такой возможностью. Такая же ситуация обстоит и в Кузбасском институте ФСИН России. Плавание как учебный предмет выведено из программы физического воспитания. Плавание присутствует только в виде занятий групп спортивного совершенствования (ГСС). Команда института по плаванию участвует в ежегодных соревнованиях среди команд высших учебных заведений ФСИН России. В связи с этим, остро стоит вопрос об эффективной работе по улучшению качества подготовки команды пловцов.

Анализируя рабочие программы подготовки пловцов, мы сделали вывод о том, что занятия, как правило, строятся на параллельно-последовательной методике обучения плаванию. Суть данной методики состоит в следующем – первоначально обучение юных пловцов начинают с двух сходных способах плавания: кролю на груди и кролю на спине [3]. Задача тренера на этом этапе заключается в развитии технических данных пловца и совершенствовании выносливости и скорости. В высшее учебное заведение курсанты приходят уже со сложившимся стереотипом обучения плаванию, поэтому тренеру-преподавателю необходимо искать пути, учитывающие мотивы, потребности, интересы курсантов, а также их индивидуальную особенность и предрасположенность к тому или иному виду плавания.

Мы считаем, что не курсант должен подстраиваться к программе обучения, а преподаватель должен так составить программу, чтобы она учитывала возможности курсанта.

При разработке программы обучения плаванию с учетом индивидуальных особенностей к конкретному способу плавания курсантов необходимо учитывать следующие. На первом этапе, помимо ознакомления с техникой плавания, необходимо провести тестирование физической подготовленности пловцов. Это нужно для определения либо положительной, либо отрицательной динамики показателей физической подготовленности и дальнейшей корректировке программы. Зачастую, в тестирование физической подготовленности пловцов входит только тест на скоростные качества и выносливость в том или ином способе плавания. Необходимо включать комплексный тест на все виды физической подготовленности, включающий оценку выносливости, скорости, силы, гибкости и координации. А также провести оценку физического развития – индекса массы тела, окружности грудной клетки, жизненной емкости легких, ЧСС.

На втором этапе необходимо определить индивидуальную склонность к конкретному способу плавания.

Нами были выбраны два теста:

1. Тест «Столбики». Стоя на дне, руки вверх, сделать вдох, задержать дыхание. После этого упасть на воду любым положением на спину, на грудь, на бок. Тест определяет, как человеку удобно лежать на воде.
2. Тест «Плавание под водой». Тест определяет индивидуальные особенности к определенному способу плавания [1].

На третьем этапе необходимо провести закрепление и совершенствование индивидуальной техники плавания и определения уровня овладения базовыми плавательными навыками. Для этого нами взяты следующие педагогические испытания:

1. Выдох в воду (кол. раз);
2. Скольжение на воде (м);
3. Плавание любым способом в полной координации без остановки (без учета времени) [1].

Обучение плаванию у курсантов в группе спортивного совершенствования проходит в течение всего курса обучения 3 раза в неделю. При этом результативность тренировочной работы курсантов оценивается участием в соревнованиях различного уровня, а также индивидуальным тестированием в начале и в конце каждого семестра. Очень важно при этом вести учет индивидуальных показателей и отслеживать динамические изменения. Это повышает заинтересованность в работе, как тренера, так и самих курсантов, их мотивацию на успешную деятельность.

При оценке эффективности нашей методики в конце года обучения мы получили следующие результаты (таблица):

Таблица

Показатели освоения базовых плавательных навыков.

№ п/п	Показатели	В начале	В конце	P
1.	Выдох в воду (кол. раз)	6,28±0,28	10,29±0,44	P ≤ 0,05
2.	Скольжение на воде (м)	5,08 ±0,33	7,44 ±0,30	P ≤ 0,05
3.	Плавание любым способом в полной координации без остановки (без учета времени)	12,88 ±0,52	18,51 ±0,31	P ≤ 0,05

Доказано, что успешность освоения плавательных навыков по показателям выше в конце года обучения, что подтверждается методом математической статистики.

Для полного освоения плавания любым спортивным способом в полной координации с учетом индивидуальных особенностей организма пловцов понадобилось в среднем 12 занятий.

После прохождения трех этапов обучения техники плавания с учетом индивидуальных особенностей необходимо продолжить работу по совершенствованию полученных навыков, а также знакомство с техникой других способов плавания.

Таким образом, можно сделать вывод, что, учитывая предрасположенность занимающихся курсантов к определенному способу плавания при разработке программы обучения, возможно, качественно сократить время на освоение навыка к тому или иному способу плавания. Поэтому индивидуальную склонность обучающихся, к тому или иному способу плавания, необходимо учитывать и поддерживать.

1. Гарин Е.В. Обучение студентов плаванию с учетом их индивидуальных особенностей к освоению базовых плавательных навыков / Гарин Е.В. и др.// Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2021. - №1 (191). – С. 46-49.
2. Приказ Минюста России от 12.11.2001 г. №301 (ред. От 19.05.2008 г.) «Об утверждении наставления по физической подготовке сотрудников уголовно-исполнительной системы России».
3. Силина Т.Е. Обучение плаванию студентов с использованием инновационных технологий / Т.Е. Силина // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2015. - №2 (130). – С. 193-197.

Грабарь В.В., Лобанов С.В., Гордеев Ю.М.

Модели управления школой: от ручного управления к управлению посредством программ

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
(Россия, Пермь)*

doi: 10.18411/trnio-12-2023-25

Аннотация

В статье представлены модели управления образовательным учреждением, проведена классификация управленческих подходов, даны описания ручного, функционального, процессного, проектного и программного управления.

Ключевые слова: менеджмент образовательной организации, управленческий подход, классификация управленческих подходов.

Abstract

The article presents specific models of management of an educational institution, provides classification of managerial approaches as well as description of manual, functional, process-based, project-oriented and programmed management.

Keywords: management of educational organisation, managerial approach, classification of managerial approaches.

В менеджменте образования выработаны достаточно устойчивые представления об управлении школой. Руководители школ работают, опираясь на разнообразные модели. Под моделью следует понимать копии реальных объектов (систем управления), носители их характеристик, имитирующие, воспроизводящие их действия и процессы.

Под *моделью управления школой* понимается конфигурация отношений, связанных с управлением образовательным процессом. То есть, когда мы обращаемся к той или иной модели управления, то рассматриваем «как устроен процесс принятия решения в рамках самой школы: какие структуры, агенты и субъекты образовательного процесса могут участвовать в этом процессе и на каких условиях» [5, с. 197]. В настоящее время можно наблюдать разнообразные управленческие модели в образовательных организациях [3, 4, 5, 6], которые в практическом использовании становятся, по сути, управленческими подходами применительно к образовательному процессу: ручное (административное), функциональное, процессное, проектное, программное управление.

Начнём рассмотрение управленческих подходов (моделей) с ручного управления.

Ручное управление школой — управленческий подход, при использовании которого директор берет решение всех вопросов на себя и каждую задачу решает индивидуально.

Для современной школы, которая планирует динамично развиваться, ручное управление рискованно. Трудно себе представить ручное управление школой, в которой сотни или тысячи учащихся? Прибегать к ручному управлению возможно в случае непредвиденного сбоя в системе управления в условиях кризиса, поскольку такое управление позволяет более точно реагировать на все изменяющиеся факторы и оперативно принимать необходимые решения. Говорить же о какой-либо системности и последовательности при ручном режиме невозможно. Ошибки неизбежны. Либо по вине самого руководителя, либо в его отсутствие, поскольку сотрудники отвыкают принимать решения, становясь полностью зависимыми от решений руководителя [1, с. 112].

В современных условиях школа должна работать как функциональная система, работать как часы в таком режиме, когда на каждую возникшую внезапно проблему предусмотрено регламентированное системное решение, бизнес-процессы жестко прописаны, построена эффективная система мотивации для всех участников школьного коллектива.

Переход от ручного к системному управлению начинается с руководителя – директора, осознавшего, что в управлении организацией необходимы коренные изменения. После этого, остается дело за «малым» — создать из школы эффективную систему, которой можно управлять. И в этот момент основной задачей становится осмысливание направлений деятельности как самой школы, как организации, так и отдельных ее системных элементов – функциональных подразделений с их ключевыми функциями и связанными с ними операциями. По сути, мы наблюдаем процесс выбора функционального подхода как управленческого [3, с. 15].

Функциональный подход к управлению построен на делегировании полномочий и ответственности через функции – подсистемы организации, выделенные по принципу схожести работ, выполняемых сотрудниками [7].

Представим основные функции, присущие образовательной организации (как вариант): учебный процесс, персонал, финансы, маркетинг; обучение, воспитание, профессиональная ориентация и социализация; внеклассная работа с учащимися, работа с родителями, внутришкольное обучение педагогов.

Во главе процесса реализации каждой функции есть функциональные руководители, наделяемые полномочиями и ответственностью по осуществлению управления данным процессом (заместители директора). Далее можно выделить в осуществлении процессов реализации функций подфункции, процессы реализации которых осуществляются отдельными подразделениями, во главе которых находятся руководители подразделений. Создается структура, пронизывающая всю организацию на основе делегирования функций. При управлении регулярной (многократно повторяющейся, цикличной) деятельностью образовательной организации такой подход является эффективным.

Более строгой является *линейно - функциональная сильно централизованная структура*, в которой каждое подразделение выполняет четко определенную функцию в общей цепочке образовательного процесса (по подобию конвейера), каждый работник знает и выполняет свою роль в функционировании этого процесса (методист разрабатывает методики, преподаватели - преподают и т.п.). Такая структура оптимальна для тех учреждений, которые не испытывают конкуренции, работают при стабильной внешней ситуации, установленных разнарядках и предназначена для выполнения однотипных повторяющихся операций. Такая структура не обеспечивает выполнения задач, выбивающихся из ряда известных, не создаёт условия для развития активности и ответственности руководителей отдельных подразделений за конкретные результаты своей работы. И вот почему. Реализуемая функция не имеет параметров (время, деньги, риски и т.п.), конкретного продукта на выходе, а иногда и потребителя этого продукта. Подразделения, выполняющие свои функции, склонны «замыкаться» на них и преследовать свои собственные цели в ущерб целям организации. Узкая специализация отдельных сотрудников и подразделений на уровне всей организации приводит к проблемам на стыках функций; эти проблемы сводят на нет эффект от качественного выполнения отдельных заданий. Неэффективное выполнение функций зачастую компенсируется увеличением штата сотрудников, что, как правило, неэффективно.

При функциональном подходе перед каждой структурной единицей школы (учитель, лаборатория, администрация) закреплён ряд функций, описана область ответственности, сформулированы критерии успешной и неуспешной деятельности. Как правило, горизонтальные связи между структурными единицами слабы, а вертикальные связи по линии «начальник-подчиненный» — сильны. Подчиненный отвечает только за порученные ему функции и, возможно, за деятельность своего подразделения в целом. Функции и результаты работы параллельных структурных единиц его не очень интересуют.

В таком случае можно сделать вывод, что это морально устаревшая и плохо отвечающая требованиям к современной школе модель, применяемая в организациях традиционного типа. Решение здесь одно - брать на вооружение современные модели управленческих подходов – процессный и проектный.

Процессный подход предполагает делегирование полномочий и ответственности через бизнес процессы - устойчивые (многократно повторяющиеся) деятельности, преобразующие ресурсы (входы) в результаты (выходы). Руководителем выделяется процесс и его участники. Один из участников процесса назначается его владельцем, и ему делегируются полномочия и ответственность по управлению данным процессом. Такими процессами в школе могут быть - организация узкопрофильного обучения, составление комплексного плана работы школы на год, составление отчетов за прошедший период для предоставления учредителю. При этом при управлении регулярной деятельностью возникает матричная структура. Участник бизнес процесса - учитель, методист, работник школы - подчиняется функциональному руководителю (завучу) и владельцу процесса, что связано с применением одновременно двух подходов к управлению регулярной деятельностью: функционального и процессного. Это не исключает и тройного подчинения, если он (сотрудник) так же является членом проектной команды (но это уже нерегулярная деятельность).

Функциональный подход предполагает максимизацию результативности и эффективности отдельных (учитель, медик, воспитатель, психолог) участников процесса. В такой ситуации совокупный процесс будет далёк от максимальной результативности и эффективности. Так, медицинский работник, проводя вакцинацию, может допускать срывы и переносы занятий, а в противовес ему добросовестный преподаватель никогда не отпустит ученика в медицинский пункт. Если учителя и медики будут работать «немного» не оптимально, то совокупный результат от этого выиграет. Для этого и необходим процессный подход. *Вследствие применения процессного подхода вполне возможна настройка неоптимальности подпроцессов для достижения максимальной оптимальности процесса в целом.*

При процессном подходе к управлению каждая структурная единица обеспечивает выполнение конкретных бизнес-процессов, в которых она участвует. Обязанности, область ответственности, критерии успешной деятельности для каждой структурной единицы сформулированы, и имеют смысл лишь в контексте конкретного бизнес-процесса. Горизонтальные связи между структурными единицами при таком подходе значительно сильнее, чем в случае функционального подхода. Вертикальные связи между структурными единицами и по линии «начальник-подчиненный» несколько слабее.

Что касается *проектного подхода*, то стоит определить само понятие «проект».

Проект - это уникальный процесс, состоящий из совокупности скоординированных и управляемых деятельностей с начальной и конечной датами, предпринятый для достижения цели, соответствующей конкретным требованиям, включающий ограничения сроков, стоимости и ресурсов. Это поименованный, обособленный в пространстве и во времени вид деятельности менеджмента школы, предполагающий достижение социальных результатов за счет внедрения организационных инноваций, это частный случай программно-целевого подхода. Проект включает все особенности целевой программы, главная из которых обеспечение взаимосвязи между целями, задачами, мероприятиями, ресурсами и количественными результатами [4, с. 10].

Признаками проекта в школе будут: нацеленность на уникальные, оригинальные, новые результаты; доминирование целей над процессами; его составной характер, расчленение на этапы и операции; выделение из более широких систем (программ); чёткие маркеры начала и конца реализации проекта; лимиты допустимых материальных затрат; возможность преодоления структурных перегородок и реализации одновременно в нескольких сферах; высокая интенсивность работы; «мозговой штурм».

Постановка проектного управления школой актуализируется в настоящее время. Во первых, в связи с постановкой стратегического менеджмента и планирования. Реализация стратегии эффективнее, если ее рассматривать как рамочный документ, увязывающий между собой «совокупность проектов и программ, объединенных одной целью и поддерживаемых соответствующими операциями» [6]. Во – вторых, переводом школ в автономные и новые бюджетные учреждения, в основу работы которых положено выполнение государственного

(муниципального) задания, имеющего признаки проекта. В третьих, бюджетирование по результатам должно быть дополнено управленческими инструментами, сводящими воедино цели, задачи, мероприятия и показатели эффективности. А, именно, проектом. И, наконец, в четвёртых: проектное управление в деятельности школы можно рассматривать как способ формирования её позитивного имиджа и имиджа самого директора.

Именно в проекте можно реализовать принципы лидерства, так как руководитель проекта в силу статуса обретает черты неформального лидера и «авторские права» на проект. Авторство – это, с одной стороны стимул, а с другой возможность вложить в проект свои мысли, идеи, усилия, приёмы творчества, то есть найти разнообразные решения, зачастую далёкие от первоначального плана, создать сетевую организационную структуру.

Реализация проектного управления школой приводит к скорой реализации перспективных стратегий, к развитию делегирования в цепочке – руководитель – исполнитель, достижению прозрачности основных бизнес – процессов, уменьшению числа согласований и бюрократической переписки, ротации и кадровому росту лучших сотрудников, развитию их мотивации, более эффективному управлению финансами, ресурсами, сроками и качеством [4, с. 24].

Структурными единицами реализации проекта выступают проектные команды. Сегодня абсолютное большинство директоров школ, так или иначе, включают проектные подходы в управление, имеют представление о командообразовании.

В цепочке управленческих подходов вершиной является реализация менеджером образовательного учреждения *программно – целевого подхода*. В нём осуществляется интеграция и синтез основных принципов управления и планирования: целевого принципа (направленности на конечный результат), комплексности, связи целей и ресурсов, конкретности, единства. Максимум достигнутого при минимуме затрат (интеллектуальных, материальных, трудовых и т.д.) – в этом смысл применения программно-целевого подхода.

При любом аспекте его рассмотрения сохраняются определенные общие и существенные признаки: системное понимание школы; направленность на результат; всесторонний анализ проблем; комплексный подход к выбору целей и средств их достижения; увязывание воедино целей и ресурсов; создание для такого увязывания специального документа — целевой программы; максимальная эффективность достижения целей при рациональном использовании ресурсов; интеграция усилий всех субъектов управления.

В качестве целевой программы школа разрабатывает *Программу развития образовательного учреждения на период*, и связывает её с реализацией основной образовательной программы в соответствии с требованиями ФГОС.

Безусловно, в сфере образования существуют задачи, объективно требующие использования программно-целевого подхода, потому что применение других известных методов не обеспечивает их решение. Это – формирование прогнозов будущего функционирования и развития образовательного учреждения; понимание требований к системе образования и социального заказа к ним; ясное видение перспектив и точная оценка реального состояния школы; определение разрывов между реальными результатами школы и желаемым будущим; развитие системы информационных, материально-технических, финансовых, нормативных, временных и иных ресурсов [6].

Важным условием реализации программно – целевого подхода становится наличие организационно-институциональной инфраструктуры выполнения программы, а также поддержка изменений со стороны организационной культуры школы и общественного мнения. Ясно и то, что программы не рассчитаны на решение локальных проблем и даже их группы, программа носит глобальный для образовательного учреждения характер, и затрагивает изменение и развитие всех сторон школьной жизни.

В поиске организационно – институциональной инфраструктуры школа приходит к смешанным структурам – *линейно – функциональным*, построенным на субординации и

координации с элементами матрицы, включающей принципы командности, проектности, инновационности.

Причём матрицы, применяемые школой, могут быть, как слабыми, так и сбалансированными, а в некоторых случаях - сильными. Они распространяются по уровням функционирования. На уровне администрации представлены управленческой командой директора, командами управляющего и педагогического Советов, Совета родителей и Совета учеников, командой общешкольной конференции. На уровне учителей – творческими лабораториями, научно – исследовательскими группами, методическими советами, проблемными семинарами, школами экспериментаторства и иными структурами и командами. На уровне учащихся - советами, секциями, комитетами, творческими коллективами, клубами и объединениями.

В этом случае основной проблемой управленца является точное определение полномочий этих структур, каждую из которых можно рассматривать как управленческую единицу. Именно в их взаимодействии обнаруживается *единство управления, соуправления и самоуправления*. Такое единство становится возможным на прочной основе коллегиальности, совместного творчества и сотрудничества, оперативного и полного обмена информацией, гибкого руководства со стороны директора – лидера, свободы и ответственности каждого на своём участке работы.

Так, например, методический совет школы реализует самоуправление внутри своей структуры, решая вопросы разработки методического инструментария, включается в соуправление с иными управленческими единицами при организации внеклассной работы, при выявлении и распространении опыта, подготовке школьных конференций, и выступает исполнителем директорской воли в деятельности по удовлетворению методических, информационных и организационно – педагогических потребностей учителей. При этом программно – целевой управленческий подход конгруэнтен данным смешанным структурам и наоборот.

Таким образом, для дальнейшего развития системы образования, и, в частности, такого её элемента как управление образовательными организациями, необходимо ускорить реформирование, а в некоторых случаях и просто отмирание традиционных управленческих подходов и структур управления.

Что для этого необходимо сделать? Практика обучения менеджеров образования показывает, что для этого надо обеспечить непрерывный информационный поток, привносящий в среду руководителей образовательных организаций и подразделений зарубежный и отечественный управленческий опыт. При этом не стоит ограничивать этот опыт только лишь сферой образования или педагогики, важно привлечь знания и практику из сфер управления бизнесом, производством, проектами. Не менее важен опыт формирования организационной культуры на предприятиях и в социальных учреждениях, опыт командообразования и управления командами, лидерства и партнёрства, управления конфликтами и медиации. Такая трансляция управленческого опыта из разных сфер бизнеса при учете особенностей самой сферы образования позволит сформировать и в дальнейшем развивать собственную культуру управленческого труда, современные управленческие подходы [2, с. 97].

Ведь только поиск принципиально новых подходов к обеспечению управления организаций образования, формирование эффективных структур управления, включение нового содержания педагогических технологий позволят решить проблемы управления образованием и образовательными организациями.

Руководителям учебных заведений важно владеть разнообразным управленческим инструментарием из области разных функциональных областей менеджмента, лидерства, организационного поведения, управления проектами, маркетинга и экономики. Понимание

управленческих подходов позволяет рефлексировать над ситуациями школьной жизни, извлекать уроки и принимать верные управленческие решения.

1. Каспржак А.Г. Как директора российских школ принимают решения? / А.Г. Каспржак., Н.В. Бысик // Вопросы образования. - 2014. - № 4. - С. 96-118.
2. Каспржак А.Г. Директор российской школы: между «вчера» и «завтра» / А.Г. Каспржак., Н.В. Исаева // Народное образование. - 2015. - № 7. - С. 85-97.
3. Моисеев А.М. Компоненты систем управления школой / А.М. Моисеев // Педагогика: история, перспективы. - 2019. - Т. 2. - №5. - С. 7 – 22.
4. Савенкова Е.В. Проектный менеджмент в образовательной организации: учебно-методическое пособие / Е.В. Савенкова., О.А. Шклярова. — М.: МПГУ, 2019. — 204 с.
5. Фархатдинов Н.Г. Модели управления общеобразовательной организацией в условиях реформ: опыт социологического анализа. / Н.Г. Фархатдинов, Н. В. Евстигнеева, Д. Ю. Куракин // Вопросы образования. - 2015. - №2. - С. 196 – 219
6. Вердиев Д.М. Программно – целевой подход к управлению образованием. / Д.М. Вердиев // [Электронный ресурс] / режим доступа: https://docs.yandex.ru/docs/view?url=yabrowser%3A%2F%2F4DT1uXEPrrJRXIUFoewruPXm4DAiuNjn1H9dPc2VWljCO7DKc3ipF29jv501mlK7Pb8kaxFiV4IL66fVF_6EgbNdTm3n_aHLDCaOQhAfDCVLEyHMdIlBaYwVhdNRLsI4uTW_N9fG-nLZoxZFBMeIQ%3D%3D%3Fsign%3DCZ0cGSZ2LSPLC8JawHVecjIF1ArL6S8V80c53IXz3Fk%3D&name=01.doc&nosw=1
7. Трубицина К.А. Функциональный и процессный подходы. / К.А. Трубицина // [Электронный ресурс] / режим доступа: <https://scienceforum.ru/2015/article/2015014316>

Грушина М.В.¹, Косова М.А.², Кришталь М.Д.³

Формирование учебной мотивации обучающихся образовательных организаций

^{1,3}ОГАПОУ «Белгородский политехнический колледж»

²«Центр образования №6 «Перспектива»

(Россия, Белгород)

doi: 10.18411/trnio-12-2023-26

Аннотация

В статье представлена модель формирования учебной мотивации обучающихся, а также раскрыты многообразные приёмы и техники мотивации в процессе обучения. Показаны стандартные методы мотивации. Определены негативные факторы. Даны соответствующие выводы.

Ключевые слова: мотивация; индивидуальный подход; внутриличностные отношения; педагогическая этика; куратор; классный руководитель; мини-группы.

Abstract

The article presents a model of the formation of educational motivation of students, as well as reveals a variety of techniques and techniques of motivation in the learning process. Standard methods of motivation are shown. Negative factors have been identified. The relevant conclusions are given.

Keywords: motivation; individual approach; intrapersonal relationships; pedagogical ethics; curator; class teacher; mini-groups.

Формирование учебной мотивации обучающихся - это комплексное поэтапное управление развитием мотивации обучающихся, которое нацелено на формирование познавательных мотивов в сочетании с мотивами профессионального и личностного самосовершенствования, социальной ответственности и взаимодействия.

Мотивация – это ключ к любой успешной деятельности. Применительно к учебной деятельности студентов под мотивацией понимается совокупность факторов и процессов, которые побуждают и направляют личность к изучению дисциплины [1].

Мотив учения является основополагающим элементом учебной мотивации. Однако существует множество различных определений мотива учения. Некоторые из них включают в себя побуждения к деятельности, которые возникают в условиях потребности (С. Л. Рубинштейн и Л. И. Божович) или то, что мотивирует человека к выполнению деятельности (В. И. Ковалев). Другие определения рассматривают мотив как устойчивое качество личности, влияющее на ее поведение и действия (Х. Хеккаузен и В. С. Мерлин), или внутреннюю причину поведения, определяющую его направленность (А.А. Реан). Ряд ученых также считают, что эти определения не являются полными и требуют дальнейшего изучения (Е. П. Ильин) [4].

Модель формирования учебной мотивации обучающихся представляется как двусторонний процесс, включающий в себя самостоятельную деятельность студентов по преодолению трудностей кризисных периодов и педагогическое содействие этой деятельности (актуальное и опережающее), организованное с учетом логики формирования учебной мотивации и специфики выявленных мотивационных кризисов.

В первом случае обучающийся самоорганизуется, а во втором случае ключевую роль в мотивации выполняет преподаватель или учитель.

При планировании использования многообразных приёмов и техник мотивации в процессе обучения педагог выбирает наиболее многофункциональные и разнообразные. Одним из таких методов является индивидуальный подход, среди которых могут быть следующие виды деятельности педагога:

- формирование новых связей для социального взаимодействия;
- определение подлинных мотивов для каждого обучающихся посредством системы кураторства;
- овладение узконаправленными знаниями и умениями, направленными на повышение конкурентоспособности обучающихся и выпускников.

Далее педагог формирует свое отношение обучающихся к конкретной дисциплине или предмету, демонстрирует свою вовлеченность и интерес, обозначают приоритетность различных дисциплин учебного плана.

Каждый преподаватель, по возможности, придерживается вышеуказанных приемов в целях повышения уровня мотивации обучающихся и вовлечения в тонкости соответствующей предметной области.

В образовательных организациях как среднего профессионального образования, так и общеобразовательных организациях существуют стандартные методы мотивации, такие как:

- сотрудничество педагога и группы обучающихся (выстраивание доверительного климата от положительного отзыва до объективной критики на ту или иную ошибку);
- мотивационное вовлечение обучающихся в учебную дисциплину (расставление акцентов на важность и современность изучаемого учебного материала, в том числе научную и практическую значимость занятия);
- тесное взаимодействие кураторов и классных руководителей с обучающимися в целях определения направлений заинтересованности обучающихся (проведение анкетирования в целях определения индивидуализации подходов к обучению по конкретной дисциплине);
- внутриличностные отношения в студенческом или школьном коллективах (использование различных режимов коллективной деятельности и объединения обучающихся: команды, мини-группы, тройки, пары, а также использование методов мозгового штурма, брейн-шторм и т.д.).

Положительная мотивация - мощный фактор сохранения и развития психического, духовного, нравственного и физического здоровья. Однако не все педагоги уделяют достаточно внимания мотивации обучающихся.

Все перечисленные приемы на первый взгляд покажутся неконкретны, но достаточно эффективными при применении на практике.

Главным критерием такого психологически благоприятного пространства является безопасная среда, атмосфера психологического комфорта, которая является одновременно развивающей и психотерапевтической, поскольку в этой атмосфере исчезают барьеры, снимается психологическая защита и энергия расходуется не на тревогу или борьбу, а на учебную деятельность, на продуцирование идей [2].

При знакомстве с группой или классом главной задачей является определение ожиданий со стороны обучающихся от дисциплины, определение мотивационных факторов. К данному методу можно отнестись критически, но на первом этапе педагог получает «первый взгляд на группу». Далее возможно, посредством взаимодействия с куратором группы или классным руководителем, получить информацию об обучающихся, чем они увлекаются помимо обучения в профессиональных образовательных организациях или общеобразовательных организациях.

Данную информацию можно использовать, в случае необходимости, при подготовке домашнего задания, делая акценты на увлечения обучающихся. Например, если обучающийся увлекается информационными технологиями, то возможно предложить в качестве домашнего задания подготовить презентацию на заданную тему и представить ее на следующем занятии. В случае, если у обучающихся отсутствуют какие-либо увлечения, то возможно использовать метод мозгового штурма в малых группах.

Наиболее негативными причинами снижения уровня мотивации являются: стиль общения педагога, культура и педагогическая этика, использование однообразных форм подачи информации [2].

Для решения проблем, связанных с низкой мотивацией, разработан нормативный акт федерального уровня, в котором указаны причины, среди которых -низкий уровень освоения общеобразовательных учебных предметов в рамках получения основного общего образования, и, как следствие, отсутствие целостной системы знаний по отдельным дисциплинам [3].

Важно учитывать роль педагогических кадров, задействовать современные технологии, организовывать правильное расписание и использовать методики работы, которые подходят для разных категорий обучающихся. Также является критически важным учесть как психологические, так и социальные особенности обучающихся, а также их интересы и мотивацию к учебе [4].

На основании вышеизложенного следует вывод о том, что использование индивидуального подхода, работа в малых группах является эффективным инструментом аффилиации обучающихся. Снижение положительной мотивации учеников ведет к снижению успешности и эффективности обучения.

1. Волгина, Н.Ю. Возможность интеграции при проектировании содержания дисциплин «Русский язык» и «Литература» в условиях нового ФГОС СОО / Международный научный журнал «Инновационная наука», 2016. № 10-2.
2. Повышение учебной мотивации школьников. инновационные приемы и методы: метод. рекомендации / авт.-сост. Э.Х. Башлай. - Казань: ИРО РТ, 2021 - 40 с.
3. Концепция преподавания общеобразовательных дисциплин с учетом профессиональной направленности программ среднего профессионального образования, реализуемых на базе основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-minprosveshchenija-rossii-ot-30042021-n-r-98-ob-utverzhdenii/> (дата обращения 27.11.2023).
4. Горбунова, Э. З. Факторы развития учебной мотивации обучающихся профессиональных образовательных организаций / Э. З. Горбунова. - Текст : непосредственный // Молодой ученый. - 2023. - № 24 (471). - С. 371-374. - URL: <https://moluch.ru/archive/471/104164/> (дата обращения: 27.11.2023).

Данилкина А.В., Блинкина Е.И.

Комплексный подход в логопедической работе по профилактике дисграфии у детей старшего дошкольного возраста

*Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского
(Россия, Калуга)*

doi: 10.18411/trnio-12-2023-27

Аннотация

Авторами статьи раскрывается проблема профилактики дисграфии у детей старшего дошкольного возраста посредством использования комплексного подхода. Комплексность в данном случае подразумевает под собой проведение диагностики, позволяющей всесторонне изучить предпосылки возникновения дисграфии, а также подключение всех участников образовательного процесса к профилактике данного нарушения письма. Статья имеет практико-ориентированный характер, предназначена для специалистов дошкольных образовательных учреждений.

Ключевые слова: дисграфия, профилактика, нарушения письма, комплексный подход, логопед, психолог, воспитатель.

Abstract

The authors of the article reveal the problem of prevention of dysgraphia in older preschool children through the use of an integrated approach. Complexity in this case implies a diagnosis that allows a comprehensive study of the prerequisites for the occurrence of dysgraphia, as well as the involvement of all participants in the educational process in the prevention of dysgraphia. The article has a practice-oriented nature, intended for specialists of preschool educational institutions.

Keywords: dysgraphia, prevention, writing disorders, integrated approach, speech therapist, psychologist, educator.

В норме процесс письма осуществляется на основе достаточного уровня сформированности устной речи, оптического восприятия графомоторных функций, высших психических функций. Нарушения одного из вышеперечисленных элементов могут привести к возникновению стойкого и специфического дефекта письма – дисграфии, которая не исчезает с возрастом, а требует целенаправленного логопедического воздействия [1].

Проблема коррекции и профилактики нарушений письменной речи является актуальной, так как письмо и чтение (два сопутствующих друг другу процесса) влияют на дальнейшее обучения ребенка, его социализацию и становление личности. Ее изучением занимались известные ученые: М.Е. Хватцев, А.Р. Лурия, А.Н. Корнев, Л.Ф. Спирина, Р.И. Лалаева, О.А. Токарева, И.Н. Садовникова, Л.И. Ефименкова [6, 3].

Нельзя оставлять без внимания, что во многих исследованиях, например, Р.Е. Левиной, значимую роль в изучении проблемы коррекции дисграфии отводят ее профилактике. Также А.Н. Корнев, И.Н. Садовникова отмечают, что намного легче устранить предпосылки возникновения нарушений письма, чем исправлять дисграфию в младшем школьном возрасте. Зачастую профилактику дисграфии у детей проводят в старшем дошкольном возрасте, она направлена на коррекцию устной речи, оптико-пространственных представлений, развитие высших психических функций [2].

По нашему мнению, профилактика, как и коррекция дисграфии должна происходить посредством реализации комплексного подхода. Он подразумевает под собой: 1) взаимосвязанную работу всех участников образовательного процесса (логопеда, воспитателей, психологов, родителей и медицинских работников); 2) логопедическое воздействие, направленное не только на первичный дефект, но и на связанные с ним элементы речевой, оптической или психической систем; 3) комплексное обследование, позволяющее выявить предпосылки дисграфии той или

иной формы, причины, дифференцировать данное нарушение, а также определить индивидуальные особенности ребенка.

Рассмотрим реализацию комплексного подхода при профилактике дисграфии у детей старшего дошкольного возраста в МБДОУ №34 «Зореньк» г. Калуга.

Комплексная диагностика

Для выявления органических причин дисграфии, а также исключения дефектов зрения и слуха, которые могут привести к нарушениям письма, необходимы консультации невролога, офтальмолога, отоларинголога, ортопеда. Обследование уровня сформированности речевой функции проводится логопедом. В данном случае изучается вся устная речь, а также оптико-пространственная ориентировка и мелкая моторика. Психолог проводит диагностику, направленную на определение уровня сформированности высших психических функций, выявление индивидуальных и поведенческих особенностей. Воспитателем проводится оценка умения ребенка находить и налаживать контакт со сверстниками и взрослыми, отслеживание усвоения материалы образовательной и воспитательной программ ДОУ.

Комплексный подход к профилактике дисграфии у детей старшего дошкольного возраста

Правильная организация коррекционно-развивающих занятий — дело также не простое, требующее избирательного подхода к детям, основанного на диагностике. Так, часть детей нуждается в занятиях для восполнения пробелов в развитии какой-либо функции или функций, имеющих важное значение для письма. Другим требуется более сложная и масштабная помощь по гармонизации взаимодействия обеспечивающих письмо функций. Рассмотрим более подробно роль участников образовательного процесса при профилактике дисграфии у детей данной возрастной группы.

Конечно же, наиболее значимая роль отводится учителю-логопеду, который организует работу по следующим направлениям:

- 1) Развитие сенсорных функций и психомоторики (оптического и слухового восприятия, зрительных, слуховых и пространственных представлений; подвижности органов речевого аппарата; условно-двигательных реакций и графоизобразительных способностей).
- 2) Развитие интеллектуальной деятельности (а именно мыслительных операций: обобщений, классификации, анализа, синтеза и т.д.).
- 3) Преодоление фонетических нарушений – звукопроизношения, слоговой структуры слова, просодики;
- 4) Преодоление дефектов фонематического слуха, восприятия, анализа и синтеза;
- 5) Развитие лексико-грамматических категорий и связной речи;
- 6) Подготовка основы для усвоения письменной речи.

Помимо вышеуказанных направлений, логопед способствует развитию высших психических функций, а также устранению недостатков поведения и эмоционально-волевой сферы. Для того, чтобы реализовать данное направление, логопед тесно взаимодействует с психологом, который проводит консультации, дает рекомендации по формированию той или иной психической функции, а также предоставляет ряд заданий, необходимых для преодоления тех или иных нарушений и особенностей у ребенка.

Психолог при проведении профилактики дисграфии у детей старшего дошкольного возраста корректирует психические функции, которые необходимы для успешного овладения устной речью и процессом письма. Также специалист устраняет поведенческие особенности и недостатки эмоционально-волевой сферы, которые затрудняют социальную адаптацию и формирование нового вида ведущей деятельности (учебной).

К функциям воспитателя при организации работы по профилактике дисграфии можно отнести: контроль за речью ребенка, под которым подразумевается автоматизация усвоенных умений и навыков на специальных занятиях в повседневной деятельности

ребенка. Также воспитатель, в группе которого воспитывается ребенок с предпосылками возникновения дисграфии, посещает консультации логопеда и психолога, получает необходимые рекомендации, задания, которые внедряет в воспитательный процесс. Нельзя оставлять без внимания, что работа по подготовке детей к школе, осуществляемая зачастую воспитателями, реализуется с помощью специально подобранных методов, приемов и материала, например: Н.С. Жуковой, Е.М. Косиновой, Н.В. Нищевой и т.д. [4, 5].

Немало важную роль при профилактике дисграфии имеют родители, их включение в коррекционно-образовательный процесс позволяет закреплять усвоенный на разноплановых занятиях ДОУ материал. Консультации, проводимые специалистами для родителей, позволяют улучшить речевую среду в условиях дома, помогают родителям понять взаимосвязь между различными речевыми и психическими процессами, узнать о приемах, методах и упражнениях, которые можно использовать для профилактики нарушений письма дома в игровой форме.

Также, в ходе нашего исследования, было выявлено, что при нарушении комплексности – безучастности одного звена образовательного процесса, чаще всего родителей, эффективность профилактики дисграфии значительно снижается.

Комплексный подход позволяет охватить предпосылки возникновения дисграфии целиком, преодолевать нарушения в разных социальных ситуациях (учебной деятельности, игровой, специально созданных условиях, повседневной деятельности и т.д.), углубленно использовать возможности ребенка, полноценно подготовить его к школе.

1. Азова, О.И. Диагностика и коррекция устной и письменной речи у детей 5-10 лет / О.И. Азова. М: Сфера. 2020. 64 с.
3. Антонова, Ю.Ю. Профилактика дисграфии у детей с общим недоразвитием речи // Евразийский союз ученых. 2018. №4-5 (49). С. 37-39.
4. Барабонина, А.А. Профилактика и коррекция дисграфии // Проблемы педагогики. 2018. №3 (35). С. 76-79.
5. Жукова, Н.С. Букварь. Учебное пособие / Н.С. Жукова // М: Эксмодетство. 2021. 96 с.
6. Косинова, Е.М. Логопедический букварь / Е.М. Косинова // М: Махаон. 2023. 112 с.
7. Суворова, О.В., Сорокоумова, С.Н., Болдова О.Ю. Комплексный подход к профилактике и коррекции дисграфических нарушений у обучающихся // Психолого-педагогический поиск. 2019. №4 (52). С. 191-204.

Данилкина А.В., Гирина П.Д.

Приемы профилактики аграмматической дислексии у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

*Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского
(Россия, Калуга)*

doi: 10.18411/trnio-12-2023-28

Аннотация

В статье описываются проявления аграмматической дислексии у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР). Обосновываются причины, повышенного риска возникновения нарушений чтения у детей рассматриваемой категории. Также авторы знакомят с различными диагностическими методиками, направленными на обнаружение у детей предпосылок к конкретному виду дислексии. Авторы исследования предлагают приёмы для профилактики аграмматической дислексии, направленные на развитие лексики, грамматики и связной речи.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, аграмматическая дислексия, профилактика, диагностика, приемы работы, лексика, грамматика, связная речь.

Abstract

The article describes the manifestations of agrammatic dyslexia in children of senior preschool age with general speech underdevelopment. The reasons for the increased risk of reading disorders in

children of the group under consideration are substantiated. The authors also introduce various diagnostic techniques aimed at identifying prerequisites for a specific type of dyslexia in children. The authors of the study propose techniques for the prevention of agrammatic dyslexia, aimed at developing vocabulary, grammar and coherent speech.

Keywords: general speech underdevelopment, agrammatic dyslexia, prevention, diagnosis, working methods, vocabulary, grammar, coherent speech.

Проблема аграмматической дислексии у детей с общим недоразвитием речи актуальна на сегодняшний день, так как количество детей с данным логопедическим заключением с каждым днем увеличивается. Дефекты устной речи у детей с ОНР школьного возраста приводят к возникновению нарушений письменной речи (дисграфии, дислексии и дискалькулии). Дислексия является одним из наиболее распространенных специфических нарушений чтения, она имеет серьезные последствия для успешной адаптации в учебной среде и повседневной жизни. Для того, чтобы предотвратить возникновение дислексии у детей с речевыми нарушениями необходимо своевременно организовывать логопедическую работу, направленную на профилактику дефектов чтения и письма [1, 5].

Одной из наиболее распространенных форм дислексии у детей с общим недоразвитием речи III уровня является аграмматическая, которая обуславливается дефектами лексики, грамматики и связной речи. Предвестниками данного вида нарушения чтения у детей с ОНР служат множественные аграмматизмы в устной речи. Ребенок неправильно употребляет числа, падежи, предлоги, затрудняется в связном рассказе или пересказе. Аналогичные недостатки отмечаются при чтении и письме [4, 2].

Так как проблема профилактики аграмматической дислексии у детей старшего дошкольного возраста актуальна, нами было принято решение о проведении собственного исследования по данной теме. База исследования: МКДОУ №15 «Ладушки» ФКУ Войсковая часть 54055 г. Козельска. В эксперименте участвовало 5 детей с логопедическим заключением «Общее недоразвитие речи III уровня». Для проведения первичного логопедического обследования были отобраны следующие диагностические методики выявления нарушений лексики, грамматики и связной речи: И.А. Смирновой, Г.В. Иншаковой, Н.И. Дьяковой [5]. По окончании диагностики были получены следующие результаты

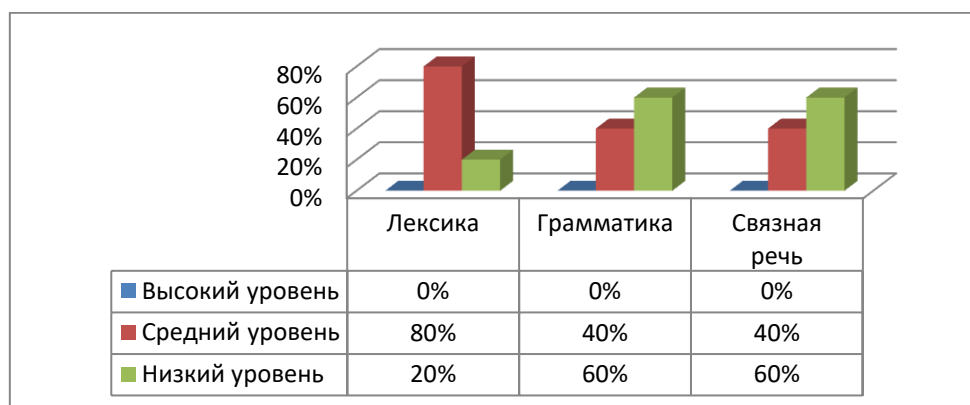


Рисунок 1. Результаты первичного обследования предпосылок возникновения аграмматической дислексии у детей экспериментальной группы.

По данным, представленным на диаграмме, мы можем увидеть, что у всех детей экспериментальной группы отмечаются нарушения словарного запаса, грамматических категорий и связной речи. Именно это обуславливает риск возникновения аграмматической дислексии у обследуемых детей.

Основной этап исследования, длительностью 4 месяца, направлен на развитие вышеуказанных сторон речевой деятельности. Для его реализации было разработано

посредством Microsoft Word, Power Point, а также самоклеящихся магнитных листов магнитное дидактическое пособие, направленное на развитие лексико-грамматических категорий и связной речи. Данное пособие представляет собой серию магнитных фонов на разные лексические темы, предметных магнитных иллюстраций, являющихся основой для сюжета.



Рисунок 2. Образцы страниц магнитного дидактического пособия (все детали могут сниматься, добавляться и перемещаться на фоне).

В ходе логопедических занятий по профилактике аграмматической дислексии с помощью данного пособия были реализованы следующие задания:

1. Составление предложений, рассказов и пересказов по заданному сюжету (при этом использовались сопутствующие средства – мнемотехники и схемы);
2. Составление предложений, рассказов по собственному сюжету ребенка;
3. «Где предмет?» - данное задание направлено на отработку предлогов и умение склонять слова по падежам, задание может выполняться со всеми предметами, прикрепленными к фону, либо с одним предметом, который перемещается по фону, меняя свое положение относительно других предметов.
4. «Чего не стало? – данное задание направлено не только на отработку родительного падежа, но и на формирование высших психических функций – внимания, памяти.
5. «Исправь ошибку художника» - формирование восприятия, мышления, связной речи. Предметы неправильно (нелепо) расставляются на фоне, ребенку необходимо вербально назвать, что не так на картинке, а затем переместить предметы на нужную позицию.
6. «Какой? Какая? Какое? Какие?» - направлено на согласование прилагательных с существительным в роде и числе.
7. «Антонимы» - ребенку предлагается найти на картинке противоположные понятия.

Помимо представленных выше заданий, использовались игры на названия предметов, их действий и признаков. К положительным моментам использования данного пособия можно отнести: 1) красочность, наглядность; 2) многофункциональность; 3) возможность изменять сюжет, как логопеду, так и ребенку; 4) направленность на развитие не только лексико-грамматических категорий и связной речи, но и на автоматизацию звуков, формирование высших психических функций, мелкой моторики; 5) повышение заинтересованности к выполняемой деятельности. К минусам можно отнести длительность и трудоемкость изготовления самого пособия.

По окончании исследования была проведена вторичная диагностика, которая позволила судить об эффективности логопедической работы по профилактике аграмматической дислексии у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством использования авторского магнитного дидактического пособия:

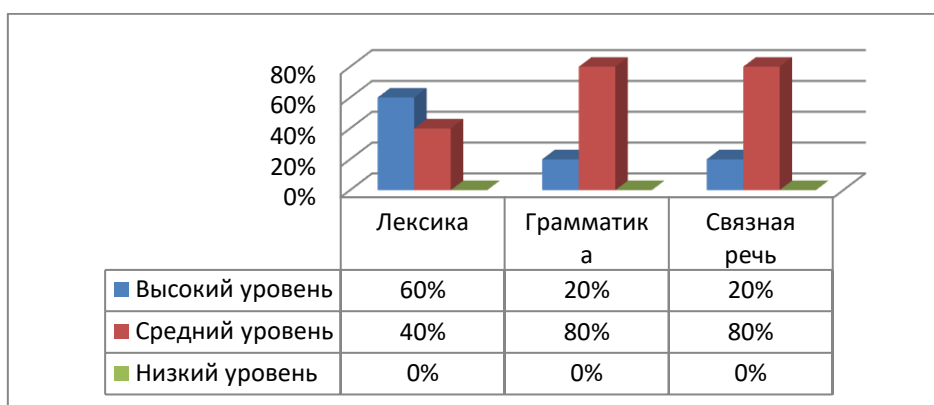


Рисунок 3. Результаты вторичной обследования предпосылок возникновения аграмматической дислексии у детей экспериментальной группы.

По результатам, представленным на диаграмме, мы можем судить о положительной динамике развития лексико-грамматических категорий и связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Это, в свою очередь, подтверждает эффективность проведенной логопедической работы, а также использования магнитного дидактического пособия. Нельзя оставлять без внимания, что работу по данному направлению необходимо продолжать с целью преодоления оставшихся незначительных предпосылок аграмматической дислексии.

1. Волкова, Г.А. Методика обследования нарушений речи у детей. СПб., 1993. С. 45.
2. Жукова, Н.С., Мастюкова, Е.М., Филичева, Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у детей. М., 2006. С. 320.
3. Забродина, Л.В., Ренизрук, Е.С. Тексты и упражнения для коррекции грамматических отношений у детей дошкольного и младшего школьного возраста. М., 2005. С. 112.
4. Китаева, Н. Н., Полякова, А. В. Состояние словообразования существительных у детей с аграмматической дисграфией. М., 2013. С. 150.
5. Лалаева, Р. И., Серебрякова, Н. В. Коррекция общего недоразвития речи / Формирование лексики и грамматического строя речи. СПб., 1999. С. 160.

Данилкина А.В., Гирина П.Д.
Приемы профилактики оптической дисграфии у детей с задержкой психического развития

*Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского
(Россия, Калуга)*

doi: 10.18411/trnio-12-2023-29

Аннотация

В статье описываются проявления оптической дисграфии у детей с задержкой психического развития (ЗПР). Обосновываются причины, повышенного риска возникновения нарушений письма у детей с задержкой в развитии. Авторы исследования предлагают приемы для профилактики оптической дисграфии, направленные на развитие зрительного гнозиса, зрительного анализа и синтеза, пространственных представлений и зрительно-моторной координации.

Ключевые слова: задержка психического развития, оптическая дисграфия, профилактика, приемы работы, зрительное восприятие, ориентировка в пространстве.

Abstract

The article describes the manifestations of optical dysgraphia in children with mental retardation (MDD). The reasons for the increased risk of writing disorders in children with

developmental delays are substantiated. The authors of the study propose techniques for the prevention of optical dysgraphia, aimed at developing visual gnosis, visual analysis and synthesis, spatial representations and hand-eye coordination.

Keywords: mental retardation, optical dysgraphia, prevention, work techniques, visual perception, spatial orientation.

Проблема оптической дисграфии у детей с задержкой психического развития является весьма актуальной, поскольку она оказывает влияние на процессы обучения и социальную адаптацию детей данной нозологической группы. Оптическая дисграфия представляет собой стойкое и специфическое нарушение письма, которое связано с дефектным состоянием зрительного восприятия, временно-пространственных представлений, ориентировки в собственном теле, координации движений глаз и рук [3].

В исследованиях Е.П. Фуреевой, Е.В. Мазановой отмечается, что оптический вид дисграфии характерен и часто наблюдается у детей с ЗПР. Это обусловлено специфическими особенностями развития высших психических функций у детей с задержкой психического развития.

Нельзя оставлять без внимания, что у детей с задержкой психического развития прослеживаются следующие особенности развития зрительного восприятия, пространственной ориентации и зрительно-моторной координации:

- 1) дефекты ориентировки в пространстве и собственном теле;
- 2) нарушения пространственного анализ и синтез;
- 3) несформированность восприятия пропорций и размеров;
- 4) неустойчивость зрительных образов;
- 5) недостатки оптического самоконтроля за выполняемыми движениями;
- 6) затруднения при узнавании предметов;
- 7) заторможенность переработки информации, поступающей от сенсорных анализаторов;
- 8) зеркальное написание слов;
- 9) нарушения размеров и количества элементов;
- 10) увеличение числа объектов, их непривычное расположение;
- 11) восприятие сходных по начертанию предметов как одинаковых [1, 2, 4].

Важно отметить, что важной частью коррекционно-логопедической работы с детьми с ЗПР является профилактика дисграфии, которая зачастую проводится в старшем дошкольном возрасте [4]. Рассмотрим наш опыт коррекционно-логопедической работы по профилактике оптической дисграфии у старших дошкольников с задержкой психического развития. База исследования: МКДОУ №15 «Ладушки» ФКУ Войсковая часть 54055 г. Козельска. Для реализации эксперимента была отобрана группа детей, состоящая из 5 человек с установленным неврологом диагнозом «ЗПР».

При проведении первичного обследования использовались следующие диагностические методики по выявлению нарушений зрительного восприятия, пространственных представлений и мелкой моторики Л.Б. Осиповой, М.М. Семаго, О.М. Дьяченко [2]. По окончании обследования были получены следующие результаты:

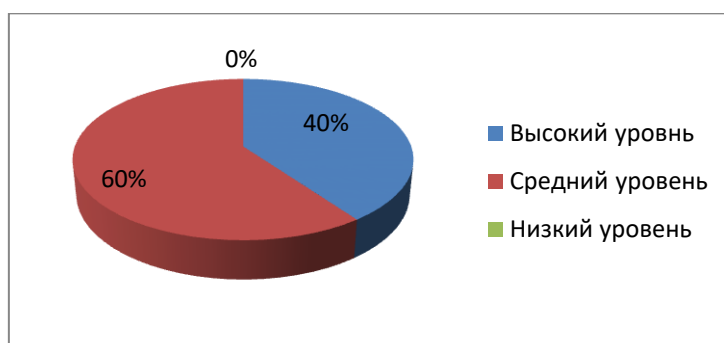


Рисунок 1. Результаты первичной диагностики об уровне предрасположенности детей экспериментальной группы к возникновению оптической дисграфии.

По диаграмме, мы можем судить о том, что все дети экспериментальной группы имеют предпосылки возникновения оптической дисграфии той или иной степени выраженности.

На основном этапе работы, который проводился в течение 4 месяцев, были реализованы следующие направления работы: 1) развитие оптико-пространственных представлений; 2) развитие мелкой моторики и графо-моторных навыков; 3) закрепление образа букв.

Рассмотрим некоторые упражнения, которые использовались для развития оптико-пространственных представлений:

1. «Лабиринты» - данное задание может быть использовано в следующих вариациях: а) Ребенку предлагается определить путь по картинке путем проб и ошибок; б) Ребенку необходимо с помощью слов воспроизвести названия движений и направлений, которые необходимо осуществить, чтобы добраться из точки «А» в пункт «Б».
2. «Графические диктанты» - воспроизведение рисунка по клеткам по заданной инструкции;
3. «Зашумленные предметы» - ребенку предлагается назвать предметы, часть которых скрыта, или где контур изображений наложен друг на друга;
4. «Исправь ошибку художника» - в данном случае ребенку необходимо вербально исправить изображенные на сюжетной иллюстрации нелепицы;
5. Игра «Где?» - предполагает работу с предлогами, ребенку необходимо назвать, где располагается предмет, относительно другого предмета.

Развитие моторики и графо-моторных навыков предполагало использование следующих упражнений:

7. «Кто быстрее?» - данное игровое упражнение может выстраиваться с использованием разного материала, в ходе нашего исследования использовались – «скрепыши», крупы, бусины. Детям предлагалось, собрать крупу, соединить «скрепышей» или нанизывать бусины на скорость.
2. «Дорисуй» - ребенку предлагалось рассмотреть незаконченное изображение, назвать недостающую часть и дорисовать ее, чаще всего использовались симметричные картинки.
3. «Обведи по контуру» - ребенку необходимо, не выходя за контур, обвести по пунктиру или точкам рисунок.
4. Упражнения для развития мелкой моторики с карандашом, например, катание карандаша ладонью по столу, катание карандаша между ладоней. Следует отметить, что лучше использовать карандаши с ребрышками.
5. «Суджок» - средство направлено на массаж кистей и пальцев рук. Данный колючий шарик можно сжимать в ладони, катать по ней в разных направлениях. Также можно использовать ребристое кольцо для массажа пальцев.

Для закрепления образа букв использовались следующие упражнения:

- 1) «Половина арбуза» - в данном случае детям объясняется, что если закрыть часть предмета, то по его элементам и открытой части мы сможем узнать его, не видя при этом целиком. Затем предлагается попробовать проделать такую же работу с буквами. На иллюстрации представлена буква, часть которой закрыта, а детям необходимо догадаться, какая буква спрятана.
- 2) «Дермолексия» - логопед пишет обратной стороной карандаша букву на ладони ребенка, а ему нужно узнать букву и записать на доске.
- 3) «Конструирование» - выкладывание букв из счетных палочек, либо из разрезных частей букв.
- 4) «Соотнеси» - ребенку предлагается два ряда изображений: в первом написаны буквы, во втором – находятся изображения, которые похожи по начертанию на буквы из первого ряда. Ребенку необходимо соотнести предметное изображение с буквой.

- 5) «Найди» - в данном случае используется контурное изображение, на котором замаскированы буквы, ребенку необходимо найти все буквы.

Нельзя оставлять без внимания, что на занятиях использовались и интерактивные средства, например, онлайн-платформа «Мерсибо». Также работа проводилась комплексно, то есть в профилактике оптической дисграфии были задействованы все участники образовательного процесса: родители, психолог, воспитатель и логопед.

По окончании исследования, была проведена вторичная диагностика, при которой были получены следующие результаты:

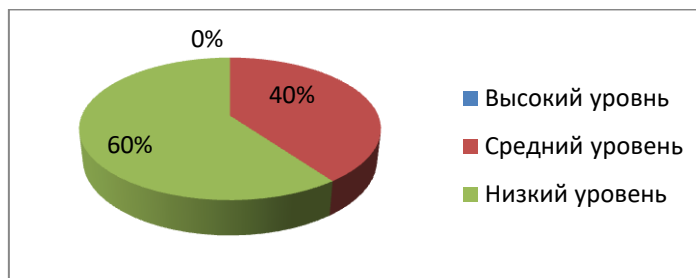


Рисунок 2. Результаты вторичной диагностики об уровне предрасположенности детей экспериментальной группы к возникновению оптической дисграфии.

По данным, представленным на диаграмме, мы можем судить о том, что предрасположенность к оптической дисграфии у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, снизилась, что также свидетельствует об эффективности проделанной работы.

Таким образом, можно сделать вывод, что профилактика оптической дисграфии у детей данной нозологической группы – важная часть логопедической работы, которая позволяет предотвратить или снизить проявления нарушений письменной речи, общей успеваемости, социализации в младшем школьном возрасте.

1. Жукова, О.С. Книга заданий и упражнений по развитию внимания и памяти. СПб., 2010. С. 95.
2. Липакова В.И., Логинова Е.Н., Лопатина Л.В. Дидактическое пособие для диагностики состояния зрительно-пространственных функций у детей дошкольного и младшего школьного возраста. СПб., 2001. С. 34.
3. Мазанова, Е.В. Учись не путать буквы. М., 2008. С. 32.
4. Рыжанкова, Е.Н. Занимательные игры и упражнения с пальчиковой азбукой. М., 2011. С. 64 .

Данилкина А.В., Горбанева С.В.

Сенсорная интеграция в работе логопеда с детьми дошкольного возраста с ТНР

*Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского
(Россия, Калуга)*

doi: 10.18411/trnio-12-2023-30

Аннотация

В данной статье рассмотрены теоретические аспекты применения метода сенсорной интеграции в рамках логопедического воздействия по отношению к детям с ТНР дошкольного возраста. Также авторами проведено практическое исследование на заявленную тему на базе МКДОУ «Детский сад №1 п. Теплое», результаты и анализ которого отображены в тексте статьи.

Ключевые слова: сенсорная интеграция, речевые нарушения, дошкольный возраст, тяжелые нарушения речи.

Abstract

This article discusses the theoretical aspects of the application of the sensory integration method in the framework of speech therapy in relation to preschool children with severe speech disorders. The authors also conducted a practical study on the stated topic on the basis of the «Kindergarten №1 Teploe settlement», the results and analysis of which are displayed in the text of the article.

Keywords: sensory integration, speech disorders, preschool children, severe speech disorders.

В последнее время стремительно растет количество детей, страдающих нарушениями общего и речевого развития, а также трудностями в обучении. Не всегда причиной вышеуказанных проблем является наличие интеллектуальных отклонений – по результатам обследования выясняется, что интеллект многих детей сохранен. В таком случае можно рассмотреть проблему в виде нарушения (дисфункции) сенсорной интеграции.

Согласно Энн Джин Айрес, автору теории сенсорной интеграции, сенсорная интеграция – это организация сенсорных импульсов, делающая возможным их дальнейшую обработку и «осмысление». Иными словами, под сенсорной интеграцией понимается процесс, в результате которого, импульсы, поступающие в мозг от различных органов чувств, координируются и преобразуются, тем самым обеспечивая адаптацию человека к окружающей среде [1].

Соответственно, нарушения сенсорной интеграции – это нестабильность или нарушение функции мозга, затрудняющие объединение сенсорных импульсов [2].

Люди способны испытывать разные виды ощущений: экстероцептивные, проприоцептивные, вестибулярные, висцеральные – все они образуют сети сенсорных ощущений. Для развития нервной системы важно регулярное поступление сенсорной информации всех видов, для дальнейшей обработки мозгом. Выпадение даже одного компонента из сенсорной сети может привести к развитию ряда негативных последствий: трудностей в обучении, нарушений звукопроизношения, моторной неловкости, дисбалансу развития, мышечному гипертонусу, гиперактивности, повышенной отвлекаемости, диспраксии и т.д. [4].

В норме сенсорное развитие происходит незаметно в ходе обычной жизнедеятельности ребенка, но некоторые дети нуждаются в дополнительной стимуляции своих сенсорных систем. Так, А. В. Запорожец в своей работе «Развитие ощущений и восприятия в раннем и дошкольном детстве» изложил систему сенсорного воспитания детей. Данная система сводится к развитию сенсорных навыков, которые в норме даны ребенку с начала жизни [4].

Профессор Н. М. Щелованов указывает, что успешность умственного, эстетического, физического воспитания в большой степени зависит именно от уровня сенсорного развития. Важно также отметить, что чем младше ребенок, тем выше для его развития имеет значение чувственный опыт. Связи с этим, становится очевидной важность применения сенсорной интеграции именно с детьми дошкольного возраста [2].

Метод сенсорной интеграции может быть особенно полезен в применении разными специалистами к следующим категориям детей: дети с ЗПР, дети с РАС, дети с нарушениями слуха, дети с нарушениями зрения, дети с ДЦП, дети с эпилепсией, дети с ТНР.

Особый интерес для логопедов, представляет применение метода сенсорной интеграции в коррекции нарушений у детей с ТНР (тяжелыми нарушениями речи). В данную категорию входят дети с моторной алалией, сенсорной алалией, детской афазией, заиканием, ринолалией, дизартрией [3].

Среди детей с ТНР отмечается отставание в развитии процессов ощущения и восприятия – они замедленны, недостаточно избирательны, часто фрагментарны и не обобщены, а это в последствии задерживает развитие познавательной деятельности в целом.

В ходе проведения практического исследования была сформирована экспериментальная группа из 7 детей с ТНР, посещающих детский сад. Важно отметить, что речь данных детей имеет общую смазанность, а их фонематический слух крайне слабо развит, высказывания примитивны, схематичны, словарный запас низкий, отмечаются проблемы в коммуникации.

Первый этап исследования заключался в проведении первичного обследования. Для каждого ребенка был определен уровень его сенсорного и речевого развития - было установлено, что базовые сенсорные навыки не развиты у подавляющего числа детей экспериментальной группы, а нарушения носят стойкий характер, помощь со стороны ведущего не улучшила результаты испытуемых. У детей отсутствуют звуки из 2 и более групп, фонематические процессы грубо нарушены.

Во время второго этапа проводилась коррекционно-развивающая работа, внедренная в логопедические групповые и индивидуальные занятия и направленная на сенсорное развитие детей. Использовались техники для развития пространственных ощущений в последовательности «на себе», «от себя», во внешних объектах. В соответствии с принципом постепенности и последовательности были подобраны следующие приемы: игры «Обезьянки», «Я робот», «Что справа?», «На плоту», «Где звенит колокольчик?», «Разложи по инструкции». Также, для развития мелкой моторики и пространственных ощущений во внешних объектах применялось конструирование по образцу и по инструкции с помощью детского конструктора. При работе над улучшением осязания применялись кубики из разных по текстуре материалов, игры «Поймай кистку», «Чудесный мешочек», «Узнай фигуру», «Узнай по контуру», «Найди пару наощупь». Параллельно этому проводилась работа по закреплению основных цветов и форм с помощью рисования, лепки из пластилина, выкладывания камнями и палочками, рисования на песке. Для развития мелкой моторики применялся метод сортировки крупных и мелких предметов с помощью пальцев, а затем с помощью пинцета, пальчиковая гимнастика, Су-Джок терапия.

На третьем этапе исследования было проведено повторное обследование.

Таблица 1

Результаты первичного и вторичного обследования экспериментальной группы.

<i>Название критерия</i>	<i>Количество детей, справившихся с заданием при первичном обследовании</i>	<i>Количество детей, справившихся с заданием при вторичном обследовании</i>
<i>Знание цветов</i>	<i>5/7</i>	<i>7/7</i>
<i>Знание форм</i>	<i>4/7</i>	<i>7/7</i>
<i>Умение соотносить размеры</i>	<i>2/7</i>	<i>6/7</i>
<i>Понимание основных качеств предметов</i>	<i>2/7</i>	<i>7/7</i>
<i>Способность различать звуки</i>	<i>3/7</i>	<i>6/7</i>
<i>Способность определять источник звука</i>	<i>2/7</i>	<i>7/7</i>
<i>Способность определять громкость, высоту, длительность звука</i>	<i>1/7</i>	<i>6/7</i>
<i>Умение различать предметы на ощупь</i>	<i>0/7</i>	<i>6/7</i>
<i>Ощущение собственного тела в пространстве</i>	<i>1/7</i>	<i>6/7</i>
<i>Умение определить с закрытыми глазами на какую часть тела было проведено воздействие</i>	<i>1/7</i>	<i>7/7</i>
<i>Развитие мелкой моторики</i>	<i>2/7</i>	<i>6/7</i>
<i>Состояние звукопроизношения</i>	<i>0/7</i>	<i>3/7</i>
<i>Развитие фонематических процессов</i>	<i>1/7</i>	<i>4/7</i>
<i>Развитие коммуникативной сферы</i>	<i>2/7</i>	<i>4/7</i>
<i>Состояние развернутого высказывания</i>	<i>1/7</i>	<i>3/7</i>

Анализируя результаты вторичного обследования, можно отметить, что состояние сенсорного развития детей экспериментальной группы усовершенствовалось. Речевое развитие на фоне углубленного и регулярного процесса сенсорной интеграции также усовершенствовалось в сравнении с результатами первичного обследования.

Таким образом, учитывая теоретический и практический аспект вопроса на примере работы с детьми с ТНР, можно сделать вывод, что сенсорная интеграция является не только интересным направлением в дефектологическом поле, но и эффективным инструментом для коррекции общего развития детей разных нозологических групп, а как следствие – речевого, так как применение метода сенсорной интеграции в работе логопеда приводит к положительной динамике в речевом развитии.

1. Айрес, Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития // М.: Теревинф. 2009. 272 с.
2. Зиновьева, В.Н., Демидова, А.П., Данилкина, А.В. Сенсорная интеграция, как метод коррекции нарушений сенсорного функционирования у детей с расстройствами аутистического спектра // Вестник Калужского университета. 2019. Т.2. №4. С. 87-95.
3. Кислинг, Улла. Сенсорная интеграция в диалоге : понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие // М.: Теревинф. 2010. 240 с.
4. Банди, Анита. Сенсорная интеграция: теория и практика // М. : Теревинф. 2017. 768 с.

Данилкина А.В., Жукова А.Ю., Забродина М.С.

Геймификация коррекционно-логопедического процесса как способ преодоления речевых нарушений у детей младшего школьного возраста

*Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского
(Россия, Калуга)*

doi: 10.18411/trnio-12-2023-31

Аннотация

Данная статья посвящена проблеме изучения относительно нового способа организации коррекционно-логопедического воздействия – геймификации. Авторами были рассмотрены положительные моменты применения данной методики, а также обозначены недостатки и пути их преодоления. Выявлены основные цели, задачи и методы геймификации при организации логопедической работы с детьми младшего школьного возраста с речевыми нарушениями.

Ключевые слова: геймификация, игра, логопедическое воздействие, младший школьный возраст.

Abstract

This article is devoted to the problem of studying a relatively new way of organizing correctional speech therapy - gamification. The authors considered the positive aspects of the application of this technique, as well as identified disadvantages and ways to overcome them. The main goals, objectives and methods of gamification in the organization of speech therapy work with children of primary school age with speech disorders are revealed.

Keywords: gamification, game, speech therapy, primary school age.

Игровые методы, приемы и технологии на протяжении многих лет использовались в педагогике, ведь именно игра является мотивирующим средством для многих видов деятельности у детей старшего дошкольного и младшего школьного возрастов [2].

Но в связи с тем, что образовательная система претерпевает изменения, модернизируются и используемые методы и приемы. Сфера компьютерных и видеоигр – это отдельная стремительно развивающаяся деятельность с новыми механизмами и платформами, дающими невероятные результаты вовлечения аудитории. Итак, геймификация - это использование игровых элементов и техник в любой неигровой

ситуации: в бизнесе, быту, образовании и т.д. К главным преимуществам игровых методов можно отнести – развитие мотивационного аспекта обучения, обратная связь, поощрение, создание комфортных условий для развития детей [3].

Следует отметить, что в современной логопедии также начинают внедряться игровые компьютерные методы, направленные на развитие речи учащихся. Нельзя оставлять без внимания и тот факт, что геймификация в работе учителя-логопеда может использоваться не только как коррекционное средство, но и диагностическое. С помощью специализированных компьютерных игр можно оценить сохранность тех или иных функций, определить зону ближайшего развития, при этом, ребенок будет чувствовать себя комфортно и заинтересовано, выполняя данную деятельность [4].

Далее рассмотрим наш опыт работы использования геймификации на логопедических занятиях с детьми младшего школьного возраста с речевыми нарушениями. Следует отметить, что в исследовании участвовали две группы детей младшего школьного возраста – контрольная и экспериментальная, по 7 человек в каждой группе. Нельзя оставлять без внимания, что для реализации исследования были подобраны дети со схожими дефектами речи.

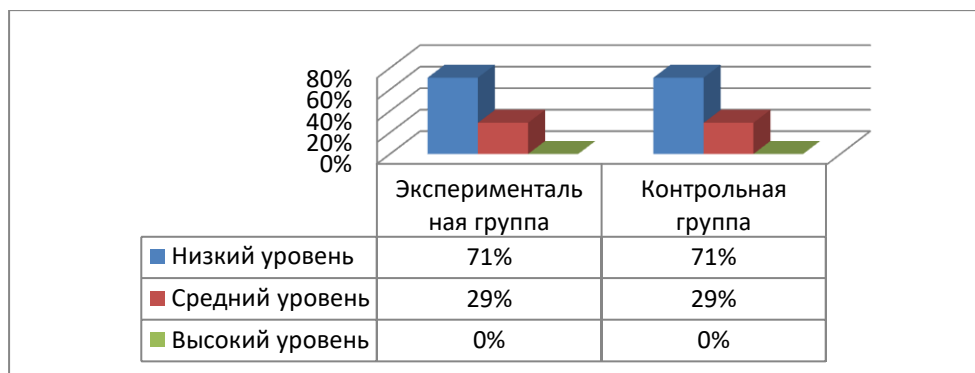


Рисунок 1. Результаты первичной диагностики уровня сформированности письменной речи у детей экспериментальной и контрольной групп.

Основной этап исследования был реализован с 1 сентября 2022 по 31 мая 2023 года. В ходе работы с контрольной группой использовались традиционные логопедические методы, а с детьми экспериментальной группой – игровые компьютерные приемы и технологии. Рассмотрим некоторые из них:

1. Онлайн-платформа «Мерсибо». В ходе проведения занятий использовались следующие игровые задания: а) «Ставка на приставку» направлена на отработку умения образовывать слова приставочным способом. Ребенку предлагается подбирать приставки к заданному слову, а также изучать изменение смысла слова в зависимости от префикса. б) «Разгрузочный день» направлена на отработку семантических значений, а также местоимений. Ребенку предлагается прочитать предложения, отображенные на экране, в которых существительные заменены местоимениями. Далее ему необходимо выбрать персонажа (жучка), который держит подходящее слово и перетянуть его на то место, где стоит местоимение. в) «Цветочный базар» направлена на формирование фонематического слуха у детей с нарушениями письма. На экране располагаются цветы, на которых написано 2 буквы, обозначающие изучаемые звуки, немного выше в хаотичной последовательности расположены иллюстрации, обозначающие предметы, в звуковом составе которых есть изучаемые фонемы. Ребенку необходимо соотнести предмет с цветком.
2. Онлайн-платформа «Matific play» использовалась в ходе логопедической работы по коррекции дискалькулии, рассмотрим некоторые игры, которыми она располагает: а) Игра «Поймай сурикатов», данное задание направлено на

формирование счета, а также развитие внимания и памяти. Ребенку предлагается посмотреть на экран, вначале игры в неожиданном месте на несколько секунд появляется определенное количество сурикатов. Ребенку необходимо быстро посчитать, запомнить и нажать на верное число. б) Игра «Купи игрушки» - направлена на формирование умения определять состав числа и счет. Ребенку предлагается посетить магазин, где его встречает мультипликационный продавец, перед которым стоит корзина. Он предлагает ученику выбрать одну игрушку из корзины. После выбора, на игрушке появляется ценник. Ребенку необходимо выложить необходимое количество монет, чтобы оплатить игрушку.

3. Интерактивная методика «Море словесности» направлена на коррекцию дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста. В ней представлено более 530 игровых заданий, имеющих разный уровень сложности. Важным плюсом является то, что данная методика предполагает использование цифровой шариковой ручки, с помощью которой ребенок пишет у себя в тетради, а написанный им текст воспроизводится и сохраняется на компьютере. Уникальностью данного пишущего средство является распознавание ошибок при написании букв и соединительных элементов. Нельзя оставлять без внимания, что данная методика выстраивается в виде сюжета-комикса, в котором представлены различные персонажи – профессор Граммати, Грамада, Анна-Лиза и Синтия, Оптигор, Акусто Ауди. Ребенок с нарушениями письменной речи постепенно следует за развитием сюжета комикса, выполняет разные задания и упражнения, которые позволяют закончить ту или иную миссию.

Также на занятиях использовались игры, расположенные на онлайн-платформах «Лого-Мир» и «Шкатулка логопеда».

По окончании исследования была проведена вторичная логопедическая диагностика, в ходе которой были получены следующие результаты:

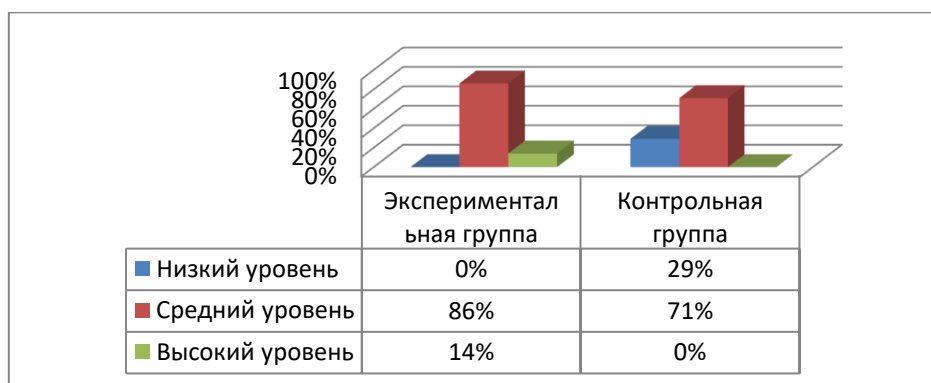


Рисунок 2. Результаты вторичной диагностики уровня сформированности письменной речи у детей экспериментальной и контрольной групп.

Исходя из результатов, представленных на диаграмме, мы можем судить о том, что использование специализированных компьютерных игровых приемов и методов способствовало лучшему усвоению умений и навыков, отрабатываемых на логопедических занятиях. Таким образом, эффективность геймификации в коррекционно-развивающем процессе доказана.

Плюсы геймификации в логопедии: 1) Получение ребенком удовольствия от процесса коррекции речи; 2) Эмоциональное включение; 3) Красочное изложение учебного материала; 4) Развитие у ребенка навыков саморегуляции и самоконтроля; 5) Повышение мотивации к выполняемой деятельности; 6) Возможность использования на разных этапах логопедической работы и занятий.

Отрицательным моментом является кратковременность использования специализированных компьютерных игр в рамках одного занятия.

Таким образом, подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод, что в условиях современного специального образования следует использовать не только традиционные, но инновационные методы, приемы и технологии, которые позволяют менять вид деятельности, повышать интерес и мотивацию, интересно визуализировать учебный материал.

1. Анисимова, М.С. Использование инновационных игровых логопедических технологий в работе с детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями речи // Традиции и новации в дошкольном образовании. 2020. №4 (17). С.10-12.
2. Карпеченко, А.С., Коновалова, Е.В. Геймификация как инструмент стимулирования познавательной активности у детей младшего школьного возраста // Международный журнал экспериментального образования. 2023. №1. С.10-15.
3. Комиссарова, О.Р. Использование элементов геймификации в образовательном процессе // Аллея науки. 2018. Т.2. № 10 (26). С. 931-934.
4. Филатова, О.Н., Зиновьева, С.А., Никитина, О.Н. Геймификация образовательного процесса // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №77-2. С. 379-381.

Данилкина А.В., Метелева О.О.

Формирование звукового анализа у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией

*Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского
(Россия, Калуга)*

doi: 10.18411/trnio-12-2023-32

Аннотация

В данной статье дано описание логопедической работы по формированию навыков звукового анализа у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией, приемов и направлений работы, используемых игр и упражнений. Также авторы описывают результаты собственного практического исследования. Статья предназначена для специалистов дошкольных образовательных учреждений.

Ключевые слова: формирование звукового анализа, дети старшего дошкольного возраста, стертая дизартрия, развитие фонематического восприятия.

Abstract

This article describes the speech therapy work on the formation of sound analysis skills in older preschool children with erased dysarthria, techniques and areas of work, games and exercises used. The authors also describe the results of their own practical research. The article is intended for specialists of preschool educational institutions.

Keywords: sound analysis development, older preschool children, mild dysarthria, phonemic perception development.

Стертая дизартрия у детей старшего дошкольного возраста является одним из часто встречаемых нарушений речи. Как известно, при коррекции данного дефекта логопеды уделяют внимание развитию навыков звукового анализа ребенка, так как из-за нарушения иннервации, просодики, дыхания, то есть несогласованной работы голосового, артикуляционного и дыхательного аппарата у детей данной нозологической группы страдает и слуховое (фонематическое) восприятие [2, 4].

Нарушения звукового анализа приводит к невозможности полноценного усвоения устной, а в дальнейшем и письменной речи, что в свою очередь неблагоприятно влияет общую успеваемость, социальную адаптацию и формирование личности [1].

Так как проблема развития звукового анализа у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией актуальна на сегодняшний день, нами было принято решение провести собственное исследование по данной теме.

Исследование проводилось в Вяземской начальной школе-детском саду «Сказка» для детей с ограниченными возможностями здоровья» города Вязьмы Смоленской области. Для реализации исследования была сформирована группа детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией из пяти человек.

При проведении первичного обследования была использована методика Дьяковой Н. И. «Диагностика фонематического восприятия у дошкольников». Результаты диагностики показали, что среди детей наблюдаемой группы у 60% выявлен низкий уровень развития фонематического восприятия, у 40% средний уровень развития фонематического восприятия, высокого уровня в ходе обследования выявлено не было.

Рассмотрим логопедическую работу по формированию навыков звукового анализа у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией. Следует отметить, что коррекционно-логопедическая работа должна выстраиваться с учетом деятельностного и дифференцированного подходов. Под деятельностным подходом подразумевается опора на ведущую деятельность ребенка, которой в старшем дошкольном возрасте является игра. Дифференцированный подход позволяет учитывать структуру, механизм, особенности речевого нарушения каждого конкретного ребенка. Работу по формированию звукового анализа можно условно разделить на 4 этапа.

Первый этап представляет собой работу по развитию психологических предпосылок формирования фонематической системы языка (слухового внимания, слухоречевой памяти). Сначала развитие слухового внимания и памяти осуществляется на базе неречевых звуков. Например, можно использовать игру «Отгадай, что я делаю?». Она проводится таким образом: логопед за ширмой совершает какие-то действия с предметами - дети слушают, а затем называют эти действия, говорят, что делает логопед: рвет бумагу, наливает воду и т.д. Далее проводится развитие слухового внимания и памяти на базе речевых звуков. Помогут такие игры, как, к примеру, игра «Запомни и назови»: логопед произносит 3 или 4 слова, дети слушают и запоминают названные логопедом слова; далее каждый из детей называет по одному слову из тех, что называл логопед. При этом должна соблюдаться последовательность называния слов.

На втором этапе проводится работа по развитию восприятия речи. Для того чтобы у ребенка со стертой дизартрией сформировались навыки звукового анализа, в процессе коррекции звуков в речи, а также в процессе автоматизации этих звуков, необходимо опережающее формирование фонематического восприятия. Другими словами, перед постановкой или уточнением звука в речи, логопед осуществляет дифференциацию данного звука на слух от близких по звучанию и артикуляции звуков. Сначала развивают восприятие неречевых звуков, потом восприятие речевых звуков. Тут же проводится работа на дифференциацию фонем, слогов, слов. На данном этапе логопед уточняет артикуляцию звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения, а также через звуковую его характеристику (по глухости-звонкости, мягкости – твердости).

Следующий, третий, этап характеризуется работой над формированием фонематического анализа. Детей обучают гласным звукам. В данной работе можно использовать систему символов, которую разработала Т. А. Ткаченко [3]. На этом этапе дети обучаются выделению начального гласного в словах, анализу и синтезу звукосочетаний из двух, а затем из трех гласных типа АУ, АОУ. В процессе уточнения произношения звуков, являющихся наиболее простыми по артикуляции, дети учатся выделять определенный звук в ряду других звуков, слог с определенным звуком среди других слогов, определять наличие или отсутствие заданного звука в слове, выделять начальный согласный. Также детей учат анализировать обратные слоги, состоящие из гласного и согласного (например, слог ан); прямые слоги, состоящие из согласного и гласного (например, ма); слова, состоящие из согласного, гласного и согласного (например, мак). На этом же этапе логопед проводит

упражнения с фишками (красные для обозначения гласных звуков, синие для обозначения согласных твердых звуков, зеленые для обозначения мягких согласных звуков). Постепенно дети учатся понимать, а также правильно применять такие термины, как звук, буква, слог, слово, гласный и согласный звуки, твердый и мягкий звуки, звонкий и глухой звуки.

На последнем этапе логопедической работы дети учатся делать полный звуковой анализ слов. В данной работе особенно часто и эффективно следует использовать прием «живые звуки». Это позволяет детям учиться производить анализ слова без опоры на утрированное произнесение звука. Задача логопеда – сформировать у детей такие умения: различать изученные звуки; знать гласные звуки первого ряда и звук Й; знать изученные согласные звуки и их акустико-артикуляционные признаки (твердость — мягкость, звонкость — глухость); выделять заданный звук в составе односложных (лак), двусложных (рама) и трехсложных слов (машина); определять местоположение звука в слове (в начале, в середине, в конце слова); определять линейную последовательность звуков в слове; определять количество звуков в слове.

В процессе знакомства и обучения детей гласным звукам первого ряда и звуку [И] логопед использует прием «Песенки звуков» (аааа, ииии... и т. д.). Также можно использовать игры «Послушай и повтори», «Посмотри и назови». Эти игры в процессе всего периода обучения позволяют научить детей четко произносить гласные звуки, угадывать звуки по артикуляции без звука, слышать звуки и на слух выделять эти звуки среди других звуков. Здесь же можно использовать такие упражнения, задача которых заключается в удержании в памяти ряда, состоящего из 3-4 гласных звуков. Важно научить детей интонационно подчёркивать звуки в слове. Рекомендуются игры «Кто самый внимательный?», «Добавь пропущенный звук» и др. Через эти игры с использованием необходимого дидактического материала реализуются упражнения на узнавание звука в слове, отбор картинок, придумывание слов с заданным звуком. Используются игры с предметными картинками, где дети выделяют отдельные первый звук в слове, звуки в словах, сравнивать по звучанию пары звуков. Также логопед проводит задания, в которых нужно «собрать рассыпанные звуки» или, наоборот, «рассыпать звуки». Широко используется составление схем слов из цветовых символов (например, пуговиц), а также подбор или поиск слов к заданной схеме. Необходимо научить старшего дошкольника самостоятельно задавать вопросы о звуках, слогах, словах. Для достижения данной цели логопеду помогает использование творческих заданий, в процессе которых дети задают вопросы дидактическим героям, сказочным персонажам, логопеду, друг другу. В данном задании логопед может специально неверно ответить на вопрос, таким образом позволив ребенку заметить ошибку и исправить ее, - это способствует лучшему закреплению умения ребенка.

По окончании работы над формированием звукового анализа у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией была проведена вторичная диагностика. Результаты диагностики показали, что у 80% детей наблюдается средний уровень развития фонематического восприятия, лишь у 20% детей наблюдается низкий уровень развития фонематического восприятия.

Таким образом, выше описанные приемы работы над формированием навыков звукового анализа у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией являются эффективными и могут быть использованы в практической деятельности.

1. Васильева, Н.С. Основные положения и содержание логопедической работы по коррекции нарушений фонематических функций у дошкольников со стертой дизартрией // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2013. С. 120-121.
2. Дьякова, Н. И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников. М. 2010. 64 с.
3. Лопатина, Л.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учебное пособие. СПб. 2000. 192 с.
4. Чернова, Н. В. Развитие звукового анализа и синтеза у детей старшей логопедической группы // Вопросы дошкольной педагогики. 2015. С. 90-92.

Данилкина А.В., Рудикова С.Ю.

Биоэнергопластика при развитии артикуляционной моторики у детей старшего дошкольного возраста с онр III уровня

*Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского
(Россия, Калуга)*

doi: 10.18411/trnio-12-2023-33

Аннотация

Данная статья посвящена изучению использования биоэнергопластики как средства развития артикуляционной моторики у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня. На основе анализа специальной литературы раскрыта сущность метода; представлены возможные нарушения артикуляционной моторики у детей данной категории; выявлены преимущества и недостатки такой технологии, как биоэнергопластика; раскрыты составляющие лэпбука: «Нестандартные способы проведения артикуляционной гимнастики» используемого при реализации практической деятельности.

Ключевые слова: биоэнергопластика, артикуляционная моторика, старший дошкольный возраст, «ОНР» III уровня, диагностика, речевые нарушения, лэпбук.

Abstract

This article is devoted to the study of the use of bioenergoplasty as a means of developing articulatory motor skills in preschool children with general speech underdevelopment of level III. Based on the analysis of special literature, the essence of the method is revealed; possible violations of articulatory motor skills in children of this category are presented; the advantages and disadvantages of such technology as bioenergoplasty are revealed; the components of a laptop are revealed: "Non-standard methods of articulation gymnastics" used in the implementation of practical activities.

Keywords: bioenergoplasty, articulatory motor skills, senior preschool age, general underdevelopment of speech level III, diagnostics, speech disorders, lapbook.

Одной из важных проблем дошкольного образования является увеличение уровня распространенности речевых нарушений среди детей. Главное условие успешного обучения и социализации ребёнка в школе - хорошо развитая устная речь, значимое место в которой занимает звукопроизношение [4, с. 100–105].

Для детей с общим недоразвитием речи, которое является одним из наиболее распространенных логопедических заключений на сегодняшний день, характерны различные нарушения артикуляционной моторики, недостаточная сформированность которой влияет на усвоение ребенком грамоты, письма и речи в целом. К таким нарушениям относятся:

- 1) неправильность выполняемого движения;
- 2) нарушения переключаемости;
- 3) снижение объема движений;
- 4) неточность артикуляционных движений;
- 5) истощаемость движений;
- 6) недостатки переключаемости движений. Все эти дефекты неблагоприятно влияют на развитие слоговой структуры, восприятия речи, формирование лексико-грамматической категорий, связной речи, а в дальнейшем к нарушениям чтения и письма [2].

Формирование правильного звукопроизношения у детей – это сложный процесс, на протяжении которого ребенку необходимо научиться: управлять речедвигательным и речеслуховым аппаратами, дыханием, воспринимать обращенную к нему речь, осуществлять контроль за речью окружающих и самоконтроль собственной речи.

К сожалению, ежедневные занятия артикуляционной гимнастикой снижают интерес детей к этому процессу, что приводит к уменьшению эффективности от выполнения

артикуляционных упражнений. Таким образом, в целях дальнейшей успешной активизации детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи требуется нетрадиционный и в какой-то степени инновационный подход, одним из которых является биоэнергопластика. Биоэнергопластика является инновационной здоровьесберегающей технологией, которая подразумевает под собой сочетаний движений органов речевого аппарата с движениями рук или пальцев [3].

Далее рассмотрим практическое исследование, направленное на коррекцию звукопроизношения посредством использования биоэнергопластики при проведении артикуляционной гимнастики.

На диагностическом этапе с помощью методики Т.А. Фотековой «Тестовые задания для исследования артикуляционной моторики» было выявлено, что у всех детей экспериментальной группы, состоящей из 15 детей, были выявлены нарушения артикуляционной моторики той или иной степени.

На основном этапе работы нами была разработана лэпбук: «Нестандартные способы проведения артикуляционной гимнастики». Лэпбук – это папка-раскладушка, на страницах которой располагаются кармашки, окошки, подвижные детали, необходимые для систематизации материала по той или иной теме. Данное дидактическое пособие использовалось на логопедических занятиях и при выполнении домашних заданий.

В лэпбук представлены: пояснительная записка для родителей; авторы, которые занимались данной технологией; правильные артикуляционные уклады фонем; статические и динамические артикуляционные упражнения сопровождаемые движениями кистей рук; карточки с речевым материалом в стихотворной форме, которым сопровождаются упражнения с использованием биоэнергопластики. Все это подготавливает артикуляционный аппарат к правильному произнесению звуков в речи ребенка.

Рассмотрим некоторые упражнения, которые использовались нами при коррекции звукопроизношения у детей экспериментальной группы:

Статическое упражнение «Парус», направленное на подготовку органов артикуляции к произнесению верхнеязычных фонем. Исходное положение – рот открыт, губы находятся в легкой улыбке, рука располагается горизонтально на уровне груди. Далее язык поднимается вверх и упирается в альвеолы, средняя часть языка слегка выгибается вперед, в этот же момент, кисть руки при сомкнутых пальцах поднимается вверх, ладонь немного выгибается вперед. Данное положение удерживается в течение 10 секунд. Затем язык и кисть руки возвращается в исходное положение [1].

Статическое упражнение «Лопатка», направлено на отработку артикуляционного уклада свистящих звуков. Исходное положение – рот приоткрыт, губы спокойны, язык находится в полости рта, рука располагается горизонтально перед грудью. Далее спокойный и расслабленный язык кладется на нижнюю губу, при этом кисть руки с сомкнутыми пальцами опускается вниз. Положение удерживается в течение 10 секунд. Затем язык и кисть руки принимают исходное положение [4].

Динамическое упражнение «Качели», направленное на развитие переключаемости артикуляционных движений. Исходное положение – рот открыт, язык спокойный, рука находится в горизонтальном положении и располагается перед грудью. На счет «один» язык поднимается вверх за верхние зубы при этом кисть руки с сомкнутыми пальцами устремляется вверх. На счет «два» язык опускается вниз за нижние зубы, в этот момент – кисть руки с сомкнутыми пальцами устремляется вниз. Данные движения чередуются (5-6 раз), затем язык и рука принимают исходное положение [1].

Динамическое упражнение «Малыш», используемое при отработке верхнеязычных звуков. Исходное положение рот открыт, язык расслаблен, лежит внизу, кисть руки находится в горизонтальном положении на уровне груди, ладонь направлена вверх, пальцы в полусогнутом положении. На счет «один» язык поднимается вверх и совершает движение по небу от зубов к горлу, в этот момент полусогнутые пальцы движутся к запястью. На счет «два» язык

возвращается к зубам, а пальцы движутся от запястья. Движения чередуются 5-6 раз, затем язык и кисть возвращаются в исходное положение [5].

При вторичном обследовании артикуляционной моторики были отмечены значительные улучшения подвижности, переключаемости, точности выполняемых движений, а также увеличены объем и устойчивость артикуляции. Использование лэпбука как способа визуализации артикуляционной гимнастики с применением биоэнергопластики позволило приобщить родителей к коррекционному процессу, а также повысить интерес к выполняемой деятельности.

Таким образом, к плюсам применения биоэнергопластики можно отнести: положительную динамику в развитии артикуляционной, пальчиковой моторики, высших психических функций, чувства ритма, ориентировки в пространстве и собственном теле, а также значительно облегчить постановку и введения звуков в речь.

К минусам применения вышесказанного способа развития артикуляционной моторики можно отнести то, что некоторым детям трудно совмещать упражнения для органов артикуляции с движениями кистей рук.

1. Бушлякова, Р.Г. Артикуляционная гимнастика с биоэнергопластикой // Р.Г. Бушлякова. – Спб: Детство-Пресс, 2011. 240 с.
2. Гасанова, А.Д. Специфика речевых нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи // Нацразвитие. Наука и образование. 2022. №7 (10). С. 17-21.
3. Голубь, А.В. Биоэнергопластика как вспомогательная здоровьесберегающая технология при коррекции нарушений произношения у дошкольников // Вопросы педагогики. 2020. №6-2. С. 68-71.
4. Гордеева, Я.Е. Использование биоэнергопластики для развития речи детей // Преимущество в образовании. 2020. №27 (11). С. 268-276.
5. Семькина, И.А. Метод «биоэнергопластика» в работе учителя-логопеда дошкольного образовательного учреждения // Матрица научного познания. 2022. №5-1. С. 324-326.

Демидова А.П., Метелева О.О.

Профилактика акустической дисграфии у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией

*Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского
(Россия, Калуга)*

doi: 10.18411/trnio-12-2023-34

Аннотация

В данной статье рассматриваются проведение логопедической работы по профилактике акустической дисграфии у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией, этапы и направления данной работы, используемые приемы, игры и упражнения. Также дается описание акустической дисграфии, причин ее появления, признаки данного нарушения.

Ключевые слова: акустическая дисграфия, профилактическая работа, дети старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией, недостаточность слухового восприятия, нарушение фонематических процессов.

Abstract

This article discusses the speech therapy aimed at preventing acoustic dysgraphia in older preschool children with mild dysarthria. The article covers the stages and directions of this intervention, the methods used, as well as games and exercises. It also provides a description of acoustic dysgraphia, its causes, and indicators of this disorder.

Keywords: acoustic dysgraphia, preventive work, older preschool children with mild dysarthria, auditory perception impairment, phonemic process disruption.

Изучение большей части школьных предметов основывается на процессе письма. Однако, у многих детей, обучающихся в начальных классах, наблюдаются нарушения навыка письма, и с каждым годом количество младших школьников с такой проблемой возрастает. Если ребенок сталкивается с нарушением письма в школе, то у него появятся сложности в усвоении практически всех школьных предметов, в результате чего у школьника будет низкая успеваемость и нежелание учиться. Известно, что наиболее часто у детей встречается такое нарушение письма, как акустическая дисграфия, она обусловлена недостаточностью слухового восприятия. Как правило, дисграфия возникает у детей на фоне нарушений устной речи, нередко таким нарушением является стертая дизартрия.

Предпосылки возникновения дисграфии у ребенка можно выявить в дошкольном возрасте, ведь, как известно, предрасположенность ребенка к данному нарушению имеется и до обучения в школе, но проявления дисграфии раскрываются тогда, когда начинается школьное обучение. Поэтому важно вовремя провести диагностику предпосылок возникновения дисграфии, чтобы своевременно реализовать профилактическую работу.

В начальной школе у детей со стертой дизартрией можно заметить некоторые проявления акустической дисграфии. Одним из таких проявлений является нарушение общей, мелкой и артикуляционной моторики. Нарушение общей и мелкой моторики влияет на развитие навыков графомоторных навыков. Нарушение артикуляционной моторики приводит, как правило, к ошибкам на письме – пропускам и заменам букв. Признаками акустической дисграфии являются замены букв, близких по акустическим признакам. Так смешивают звуки: свистящие и шипящие [с-ш], [з-ж], [с'-щ]; лабиализованные гласные [о-у], [ё-у]; гласные I и II ряда [а-я], [о-ё], [у-ю], [ы-и]; парные звонкие и глухие согласные [б-п], [в-ф], [г-к], [д-т], [з-с], [ж-ш]; сонорные [р-л]; заднеязычные [г-к-х]; аффрикаты [ч-щ], [ч-ц], [ч-т'], [ц-т], [ц-с]. Также встречаются неправильное обозначение мягкости согласных, пропуски, перестановки и замены букв, слогов, слов, слитное написание слов, слияние частей двух слов в одно.

Причинами появления акустической дисграфии являются нарушение фонематических процессов, нарушение навыка дифференциации звуков по акустическим признакам, несформированность навыков звукового анализа и синтеза.

Предпосылками акустической дисграфии у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией могут быть: несформированность слуховой дифференциации акустически близких звуков; замены одних звуков другими, сходных по произношению, в устной речи; несформированность к старшему дошкольному возрасту навыков простого фонематического анализа слов; недоразвитие зрительно-пространственных представлений; нарушение к началу школьного обучения навыков грамматического строя.

Рассмотрим логопедическую работу по профилактике акустической дисграфии у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией. Работа проводится в три этапа: подготовительный, основной, заключительный. Направлена работа на подготовительном этапе: развитие общей, мелкой и артикуляционной моторики; развитие фонематического слуха, изучение понятий звук, буква, гласные и согласные, мягкие и твердые согласные, слог, слово, словосочетание, предложение. Второй этап, основной, посвящен обучению детей слоговому составу слова и звуковому составу слова. На заключительном этапе детей обучают печатанию слов и предложений под диктовку, прописыванию элементов букв.

Итак, профилактическую работу логопед начинает с развития общей, мелкой и артикуляционной моторики. Для развития общей моторики логопед проводит подвижные игры, которые могут сопровождаться речью (выполнение движений и одновременное проговаривание стихотворения), логоритмические игры. Развивать мелкую моторику можно, используя пальчиковые гимнастики, изобразительную деятельность (например, рисование). Артикуляционную моторику ребенка логопед развивает через артикуляционную гимнастику (упражнения «блинчик», «лопатка», «часики», «качели» и т.д.). Упражнения для артикуляции можно подобрать в соответствии с нарушением произношения любого звука в речи.

Следующим шагом является формирование фонематического восприятия и слуха. Эта работа проводится сначала с неречевыми звуками, затем с речевыми звуками. Детей учат

слышать звуки, отличать одни звуки от других. Эти навыки логопед развивает в детях через упражнения, в которых нужно найти два похожих неречевых звука, повторить определенный ритм за логопедом, найти на картинке слова с заданным звуком, показать условный знак при воспроизведении логопедом заданного звука.

Далее детям рассказывают о том, что такое буква и звук, чем они отличаются, какие имеют характеристики. В данной работе можно использовать пособия Ю. А. Соколовой. Пример упражнения, которое можно использовать: на картинке проиллюстрированы разные предметы, задача детей – назвать звук, с которого начинается каждое слово. Другое упражнение: посчитай и скажи, сколько букв в слове. После этого детей обучают гласным и согласным, мягким и твердым согласным звукам. Дети учатся давать характеристики звукам, определять гласные и согласные звуки в заданных словах, определять количество гласных и количество согласных звуков в слове. Одно из упражнений, которое можно использовать на данном этапе, упражнение «четвертый лишний». Условие этого упражнения состоит в том, что среди ряда из четырех предметных картинок ребенок выбирает лишнюю, опираясь на то, с какого звука начинаются все слова. Далее ребенок учится делить слова на слоги, определять количество слогов в заданном слове через упражнения, например, в которых нужно вставить недостающий слог. Также на данном этапе проводится обучение детей предложению. Ребенок учится строить предложения, определять количество слов в предложении.

На втором, основном этапе логопед готовит детей к работе со словом и предложением. Для этого дети осваивают такие темы, как «Слоговой состав слова» и «Звуко-буквенный состав слова». Для данной работы можно использовать пособия специалистов Т. А. Ткаченко и Е. В. Колесниковой. На данном этапе работы ребенок учится составлять звуко-буквенные схемы, определять наличие или отсутствия в слове заданного звука, выделять звук в ряду других звуков, определять местоположение звука в слове (в начале, в середине, в конце слова); определять линейную последовательность звуков в слове; определять количество звуков в слове, придумывать слова с заданным звуком. Можно провести игру «Звук потерялся», где нужно в словах вставить недостающую букву.

На заключительном этапе детей обучают печатанию слов и предложений под диктовку, а также прописыванию элементов букв.

Таким образом, проявления акустической дисграфии в младшем школьном возрасте у детей со стертой дизартрией можно предотвратить, если вовремя выявить в дошкольном возрасте предпосылки данного нарушения с помощью логопедического обследования речи, а затем провести профилактическую работу при условии соблюдения всех условий проведения данной работы.

1. Боротто, Е. А. Профилактическая работа по дисграфии в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте / Е. А. Боротто. - Текст : электронный // Молодой ученый. – 2016. – № 10(114). – С. 1179-1181. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26164045> (дата обращения: 23.11.2023).
2. Киселева, В. А. Коррекционно-педагогическая работа по предупреждению нарушений чтения и письма у старших дошкольников со стертой формой дизартрии : специальность 13.00.03 "Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)" : автореферат диссертации на соискание научной степени кандидата педагогических наук / В. А. Киселева; науч. рук. С.Н. Шаховская; МПГУ. - Москва, 2001. - 16 с. - Текст : непосредственный.
3. Лебеденко, М. В. Особенности фонематического восприятия у детей дошкольного возраста с дизартрией / М. В. Лебеденко // Тезисы докладов XXXVI научной конференции студентов и молодых ученых вузов Южного Федерального округа, посвященной 40-летию юбилею Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма, Краснодар, 01 января – 31 2009 года. Том Часть 1. – Краснодар: Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, 2009. – С. 224-225. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39225319>. – Текст : электронный (дата обращения: 23.11.2023).
4. Селиванова, А. И. Характеристика фонематических процессов у младших школьников с акустической дисграфией / А. И. Селиванова. – Текст : электронный // Проблемы и перспективы развития современной науки : материалы Международной научно-практической конференции / А. И. Вострецов; ТГУ им. Г. Р. Державина. – Кишинев, 2019. – С. 156-159.

Демидова С.В., Катаева Е.Г., Калимуллина Е.М., Кузнецова Е.М., Яшманова Л.В.
Использование сериала как способ изучения иностранного (английского языка)

Пермский национальный исследовательский политехнический университет
(Россия, Пермь)

doi: 10.18411/trnio-12-2023-35

Аннотация

В настоящее время в РФ происходит реформа образования, которое до 2022 года развивалось в рамках Болонской образовательной системы. В настоящее время, происходит развитие и становление отечественной образовательной системы, в связи с чем, многие практикующие ученые и преподаватели занимаются исследованиями тех способов преподавания предмета (в данном случае иностранного языка), который, по их мнению, может продемонстрировать наибольшую эффективность. Обучению английскому языку в университетах в настоящее время уделяется большое количество внимания, испытываются и проходят апробацию различные инновационные методики. Для обеспечения конкурентоспособности нашей страны на международном уровне, необходимо обеспечить качественно новый уровень подготовки выпускников современного отечественного ВУЗа. В связи с вышеизложенным, автором настоящей статьи, была предпринята попытка научного анализа и критического осмысления проблемы использования сериала как способа изучения английского языка.

Ключевые слова: развитие образования, обучение иностранному в ВУЗе, изучение английского языка, использование сериала в обучении, просмотр фильмов и сериалов на английском языке.

Abstract

Currently, the educational system of the Russian Federation, which until 2022 had been developing within the Bologna system, is undergoing a reform. Therefore, Russian educational system has refocused on new paths of development, and many practicing scientists and teachers are engaged in research into those methods of teaching a subject (in this case a foreign language), which in their opinion, are more effective. Moreover, a lot of attention is paid to teaching English at universities and various innovative methods are being tested. To ensure the competitiveness of our country at the international level, it is necessary to provide a qualitatively new level of training for graduates of a modern Russian university. In connection with the above, the authors of this article made an attempt to scientifically analyze and critically comprehend the problem of using the series as a way to study English.

Keywords: development of education, foreign language teaching at a university, learning English, using TV series in teaching, watching films and TV series in English.

Тот факт, что кино является одним из лучших инструментов обучения языку, известен уже давно. Зарубежные и отечественные авторы, в частности такие как: Г.Н. Калабухова, Р. В. Реймер, А.Е. Чикунова, Г.Г. Жоглина, Ю.А. Комаров, уже рассматривали полнометражные фильмы, а также сериалы, как весьма продуктивный дидактический инструмент. Все они абсолютно убеждены в том, что кино помогает сделать изучение языка не просто полезным, а увлекательным занятием. Это значительно увеличивает мотивационный аспект. Занятия перестают быть просто рутинной. [5, с. 78]

Одной из характерных особенностей просмотра кинофильма, как дидактического инструмента, является гибкость его использования. Под этим подразумевается то, что он позволяет улучшать сразу несколько аспектов. Прежде всего – навык аудирования, восприятия на слух. Студент слышит разговорную речь, которая при этом имеет яркий визуальный образ. Это значительно упрощает слуховое восприятие информации, делая процесс увлекательным. Кроме того, у речи появляется определенный контекст - наглядная ситуация, в которой она может использоваться в реальной жизни. Просматривая фильм, студент получает

экстралингвистическую информацию – неречевые проявления в общении. Это упрощает понимание иностранной речи.

Данная особенность дает возможность воспринимать происходящее на экране не только через призму лингвистики. На самом начальном этапе обучения студент, благодаря восприятию мимики, жестуляции героев, способен успешно компенсировать недостаток опыта и словарного запаса. Это важно в начале пути, придает уверенности в собственных силах. Подкрепляет желание продолжать обучение. Если мы сравним другой инструмент – аудиозаписи, с просмотром кинолент, то преимущество последних очевидно. На начальном этапе понимание речи, без визуального подкрепления практически невозможно. А понять диалог или полилог сложнее вдвойне. Так как при этом значительно осложняется процесс идентификации участников. А в том случае, когда говорящих можно не только услышать, но и увидеть, информация извлекается гораздо легче и продуктивнее. [9, с. 37]

Существует связь между дидактическим аспектом кинофильма и лингвокультурологическим. В наше время кино – это не только художественный замысел, вид искусства, но и полноценный источник информации об окружающем мире. Оно является отражением культуры определенной страны, общества, моральных ценностей и этики. Фильмы помогают в расширении студентом экстралингвистического кругозора, что по мнению лингвокультурологии, является одним из важнейших аспектов в изучении языков. Но не нужно забывать тот факт, что кино – это субъективное видение реальности режиссера и сценариста. Его нельзя воспринимать, как абсолютное зеркало реальности. По этой причине выбор кино, которое станет хорошим подспорьем в изучении иностранного языка весьма важен и не прост. [6, с. 77]

Художественные фильмы, как короткометражные, так и полнометражные, используются давно и успешно для усвоения иностранного языка. Но существует жанр, который не так распространен в этих целях, но в определенной степени гораздо эффективен. Речь идет о многосерийном фильме. Почему мы хотим рассмотреть именно сериал, как превосходный дидактический материал? Все дело в его огромном, нераскрытом потенциале. Все, что нужно это более детально рассмотреть его преимущества. Давайте подробнее остановимся на основных из них.

В подавляющей массе обучающие кинофильмы и сериалы созданы с ориентиром на студентов с уровнями языка А1 и А2 (по Европейской шкале языковой компетенции), поэтому, объем в них лексических единиц и грамматических конструкций очень прост, они представляются на примитивном уровне. Для более опытных студентов, с уровнем В1 и выше, их будет недостаточно. Для простоты восприятия в таких фильмах заведомо более медленный речевой темп. Для новичка это безусловный плюс. Но студенту, с уже имеющейся базой знаний, это только мешает.

Чрезвычайно важен тот момент, что актеры и дикторы в учебном кино чаще всего используют, так называемый, нормативный английский. Но не нужно забывать о многообразии акцентов и диалектов на Британской территории и США. Изучив лишь официальный язык, студенту будет довольно сложно воспринимать отклоняющуюся от него речь, с присутствием акцента.

В отличие от учебных фильмов, художественное кино содержит в себе повседневное, живое общение героев. С тем ритмом речи, который есть у носителей языка. Оно отражает все тонкости и обширный запас грамматических и лексических структур. [1, с. 31]

При этом, достаточно короткое экранное время (в отличие, от сериалов) упомянутых выше видео и аудио материалов, большое скопление информации в них, подразумевает, что студент должен быть максимально сосредоточен во время просмотра. В них сконцентрирован слишком большой лексический и грамматический объем. Будучи недостаточно внимателен, студент теряет нить повествования, а как следствие, уходит заинтересованность, и эффективность обучающего эффекта становится минимальной.

В чем преимущество сериалов? События в них регулярно повторяются и пересказываются от лица главных героев. Это весомый плюс, потому что, во-первых, это

позволяет легко уловить суть экранного действия, а во-вторых, позволяют студенту хорошо усвоить лексико-грамматический материал. Кроме того, студенты осваивают модели построения высказываний с их оценочными и эмоциональными составляющими.

Еще одно достоинство многосерийного фильма – частое присутствие крупного плана. Благодаря ему студент не просто слышит разговор персонажей, а прослеживает артикуляцию во время реплик. Это значительно улучшает восприятие. Когда слуховой образ слова еще недостаточно крепкий, его артикулирование делает в разы проще процесс восприятия речи. В результате увеличивается не только объем понятых студентом реплик, но и появляется возможность улучшения навыков произношения. [7, с. 124]

Благодаря ярким первым эпизодам, сериал легко удерживает внимание своей аудитории на весь последующий сезон. У студента появляется желание досмотреть все серии до конца, даже если у его наставника не входило в планы работать с этим фильмом в дальнейшем.

Однако у использования сериалов, как материала для обучения, есть свой недостаток. Это – время, которое нужно для просмотра. Но, решение есть. Студент может просматривать серии дома, вне аудитории. Выбрав подходящее время. Это делает работу индивидуальной. Начинаящий может просмотреть эпизоды повторно, чтобы лучше понять материал. А студент с высоким уровнем выделит для себя только те моменты, которые ему интересны.

Для того, чтобы стать дидактическим инструментом, многосерийный фильм должен соответствовать требованиям, согласно которым преподавателем будет выбран именно этот конкретный сериал. [4, с. 25]

Тщательно рассмотрев работы современных методистов, мы решили, что аутентичные видеоматериалы значительно усиливают мотивированность студентов. Они находят в них эмоциональный отклик, а видеоряд показывает информацию о месте событий, визуальном образе и поведении героев в предлагаемых обстоятельствах.

В данной работе мы рассматриваем использование фрагмента аутентичного телесериала «Шерлок», как инструмента формирования социокультурной компетенции на уроках английского языка. Поэтому, считаем необходимым дать краткое описание выбранного телесериала. «Шерлок» («Sherlock») – это сериал британского производства, выпущенный для BBC Wales. В его основу легли произведения сэра Артура Конан Дойля о Шерлоке Холмсе – талантливом детективе. По задумке авторов сюжет разворачивается в наши дни. Телесериал включает 4 сезона по 13 серий. Хронометраж серии от 85 до 90 минут. Мы решили взять для изучения его отдельные фрагменты, так как длительность урока не позволяет уместить целую серию. [3, с. 28]

Телесериал дает обширные возможности освоения социальной и культурной информации: идиоматической, страноведческой. Демонстрирует повседневную лексику и сленг, окружающие нас реалии и т.д.

Мы разработали комплекс упражнений на темы: «Celebrations» и «Everyday English». В первом будем рассматривать традиции празднования свадьбы, а во втором у студентов, благодаря просмотру отрывков, сформируется лингвострановедческая субкомпетенция. Будут рассмотрены разговорные выражения, идиоматические обороты в речи носителей языка.

Чтобы проверить нашу гипотезу о том, что использование фрагментов аутентичного сериала «Шерлок» при изучении английского языка студентами повышает эффективность формирования их социокультурной компетенции, был проведен практический эксперимент.

Мы узнали, что обучающиеся и сами пользуются аутентичными сериалами, как средствами обучения. А 100% студентов хотят использовать отрывки иностранных телесериалов для освоения английского языка.

Констатирующий эксперимент показал, что у 2 из 11 студентов (18%) высокий уровень сформированности социокультурной компетенции, у 6 студентов (55%) – средний, а у 3 обучающихся (27%) - низкий уровень.

С помощью комплекса заданий, нами было проведено экспериментальное обучение студентов, с использованием отрывков сериала «Шерлок». По его итогам мы осуществили контрольный эксперимент для выявления динамики формирования социокультурной

компетенции. Обучающиеся получили задания, аналогичные тем, что были в констатирующем эксперименте.

Результат таков: 7 человек (64%) - высокий уровень сформированности компетенции, 3 (27%) – средний, 1 студент (13%) – низкий уровень.

Мы выявили, что общая масса обучающихся с высоким уровнем выросла на 46%, со средним уровнем упала на 19%, а с низким уровнем стала ниже на 18%. Делаем вывод, что использование фрагментов аутентичного сериала «Шерлок» для формирования социокультурной компетенции студентов, является результативным. [8, с. 57]

Наш эксперимент доказал, что использование отрывков аутентичного сериала «Шерлок» при изучении английского языка студентами повышает эффективность формирования их иноязычной социокультурной компетенции.

В качестве примера возьмем еще несколько многосерийных фильмов, которые подходят для освоения иностранного языка:

«Черное зеркало» / «Black Mirror»

Сериал выстроен таким образом, что каждый новый эпизод несет свою историю. Меняются главные актеры, сама идея сюжета. Благодаря этому, можно не смотреть все выпуски подряд, а вычленив те, которые интересны студенту. Каждая серия посвящена будущему и технологиям. Показано их влияние на нашу жизнь. В сериале присутствует современный британский вариант английского, сленг. Присутствует философия и мораль.

«Корона» / «The Crown»

Исторический сериал от Netflix о жизни Королевы Елизаветы II. Сериал переносит нас к ее молодым годам. Он находка для желающих посетить Великобританию. Включает в себя академическую лексику, исторические слова и формальные выражения. Все диалоги с чистейшим британским акцентом.

«От шефа» / «Chef's Table»

Каждый эпизод описывает путь одного гения кулинарного искусства из какого-то уголка нашей планеты. Зритель наблюдает за созданием кулинарных шедевров, и видит историю жизни их одаренного создателя. Сериал обязательно оценят любители документального кино, а также гурманы. Для обучения языку в нем много лексики о еде, продуктах и приемах пищи.

«Блеск» / «GLOW»

Существенный плюс сериала для начинающих – небольшая длительность серий. Всего по 30 минут. Разговоры героев подкрепляются действием. Сюжет прост для понимания благодаря визуальной составляющей. Сериал переносит нас в Лос-Анджелес 1980-го года. Его героиня следует Голливудской мечте и принимает участие в реалити-шоу о женщинах-рестлерах - GLOW. Интересно, что это шоу действительно было в эфире американского телевидения в те года. Его полное название «Gorgeous Ladies of Wrestling» («Великолепные леди рестлинга»). [2, с. 31]

Подводя итог, хотим отметить, что предложенный нами способ изучения английского, или любого другого иностранного языка, будет результативным и весьма увлекательным, если будут соблюдены все рекомендации. При этом студент должен иметь хотя бы базовый уровень владения языком.

1. Беляева, О. И. Фильмы и сериалы на английском языке как эффективный способ изучения английского языка / О. И. Беляева, А. Е. Середницкая // *Artium Magister*. – 2022. – Т. 22, № 2. – С. 28-33.
2. Дроботова, П. С. Изучение английского посредством фильмов, сериалов и мультфильмов / П. С. Дроботова, З. М. Каппушева, О. Ф. Склярова // *Тенденции развития науки и образования*. – 2019. – № 56-7. – С. 30-32.
3. Изучение иностранного языка в процессе просмотра фильмов и сериалов / О. С. Ваганова, А. Ю. Пыхтунова, С. Н. Степанищева, Л. Н. Нор // *Вестник научных конференций*. – 2021. – № 11-3(75). – С. 27-28.
4. Крамская, Е. А. Использование сериалов при обучении английскому языку / Е. А. Крамская, С. Ю. Умеренков // *Актуальные проблемы современного иноязычного образования*. – 2021. – № 13. – С. 21-28.
5. Манохина, Е. А. Фильмы и сериалы в обучении иностранным языкам / Е. А. Манохина // *Студенческий*. – 2021. – № 19-2(147). – С. 77-79.

6. Попова, Е. А. Изучение английского языка по фильмам и сериалам / Е. А. Попова // Актуальные исследования. – 2023. – № 26-1(156). – С. 76-78.
7. Самойлова, М. В. К вопросу об использовании аутентичных фильмов и сериалов при изучении иностранного языка / М. В. Самойлова // Современные проблемы гуманитарных и общественных наук. – 2019. – № 5(27). – С. 172-176.
8. Халикова, М. С. Структурно-семантические особенности молодежного сленга в английском языке (на материале сериала "SKAM") / М. С. Халикова // Студенческий вестник. – 2022. – № 16-1(208). – С. 56-58.
9. Шилова, Е. А. Изучение английского языка через просмотр фильмов и сериалов / Е. А. Шилова // Студенческий вестник. – 2021. – № 47-1(192). – С. 35-38.

Дикова В.В., Савельева В.В.

Результаты исследования устойчивости внимания у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

«Российский государственный профессионально-педагогический университет»

(Россия, Нижний Тагил)

doi: 10.18411/trnio-12-2023-36

Аннотация

Статья посвящена проблеме устойчивости внимания у дошкольников подготовительной группы с диагнозом — общее недоразвитие речи. На основе теоретического анализа проблемы исследования представлены результаты диагностики уровня устойчивости внимания у детей подготовительной группы с общим недоразвитием речи.

В рамках теоретического анализа описано понятие, причины возникновения и особенности развития общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста. Общее недоразвитие речи — сложное речевое расстройство у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом, при котором нарушено формирование основных компонентов языковой системы: лексики, грамматики и фонетики и, как следствие, всей связной речи.

При общем недоразвитии речи отмечают: аграмматизмы, нарушение звукопроизношения, дефекты фонемообразования, позднее появление речи, выражено отставание в формировании лексико-грамматического строя, бедность словарного запаса. Неполноценная речевая деятельность создает ограничения в развитии сенсорной, интеллектуальной, аффективно-волевой сфере. При относительно сохранной смысловой логической памяти страдает продуктивность запоминания. Детям с общим недоразвитием речи трудно запомнить 3-4 ступенчатые словесные инструкции, последовательность выполнения задания. Старшим дошкольникам с тяжелой степенью общего недоразвития речи характерна низкая активность припоминания, которая нередко сочетается с ограниченными возможностями познавательной деятельности.

Ключевые слова: старшие дошкольники, общее недоразвитие речи, внимание, устойчивость внимания, речевая деятельность, речевое расстройство.

Abstract

The article is devoted to the problem of attention stability in preschool children of the preparatory group with a diagnosis of general speech underdevelopment. Based on the theoretical analysis of the research problem, the results of the diagnosis of the level of attention stability in children of the preparatory group with general speech underdevelopment are presented.

Within the framework of the theoretical analysis, the concept, causes and features of the development of general speech underdevelopment in older preschool children are described. General speech underdevelopment is a complex speech disorder in children with normal hearing and preserved intelligence, in which the formation of the main components of the language system is disrupted: vocabulary, grammar and phonetics and, as a consequence, the entire coherent speech.

With general underdevelopment of speech, the following are noted: agrammatism, violation of sound pronunciation, phoneme formation defects, late appearance of speech, pronounced lag in the formation of lexical and grammatical structure, poor vocabulary. Defective speech activity creates

limitations in the development of sensory, intellectual, affective-volitional sphere. With relatively preserved semantic logical memory, the productivity of memorization suffers. It is difficult for children with general speech underdevelopment to remember 3-4 step-by-step verbal instructions, the sequence of the task. Older preschoolers with a severe degree of general speech underdevelopment are characterized by low recall activity, which is often combined with limited cognitive activity.

Keywords: senior preschoolers, general speech underdevelopment, attention, attention stability, speech activity, speech disorder.

Общее недоразвитие речи (далее — ОНР), основываясь на мнении Г.И. Жаренковой, Г.А. Каше, Р.Е. Левиной, можно трактовать как форму речевой патологии, при которой формирование всех компонентов речевой системы нарушено, при этом у детей сохраняется нормальный слух и интеллект.

В своих работах Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Л.Ф. Спирина, отмечают, что причинами возникновения ОНР могут стать: слабость акустико-гностических процессов, органические поражения или недоразвитие каких-либо отделов ЦНС. Так же выделяются причины, носящие социальный характер: двуязычие и многоязычие семьи; воспитание ребенка в семье, где есть глухие члены семьи; соматическая и физическая слабость ребенка [9].

Для детей с ОНР характерно нарушение общей моторики: неловкость, недостаточная сформированность двигательных умений и навыков, а также снижение восприятия и внимания [7]. Развитие внимания является одной из задач педагога дошкольного образовательного учреждения [1]. Интерес исследователей к проблеме внимания и зрительного восприятия у детей с речевым недоразвитием достаточно высок, но до настоящего времени в теоретическом осмыслении проблемы нет единства. Так, в общей психологии внимание — это психологическое состояние, характеризующее интенсивность познавательной деятельности и выражающееся в ее сосредоточенности на сравнительно узком участке: действии, предмете, процессе, явлении [10]. В качестве обоснования этой точки зрения сторонники этого мнения указывали на то, что в головном мозге человека выделяются особого рода структуры, имеющие отношение к вниманию, анатомически и физиологически относительно автономные от тех, которые обеспечивают функционирование остальных познавательных процессов. К таким структурам относят ретикулярную формацию и ориентировочный рефлекс как его возможный врожденный механизм, а также доминанту, исследованную и описанную А. А. Ухтомским. Одну из наиболее известных психологических теорий внимания предложил Т. Рибо, который считал, что внимание, независимо от того, является оно ослабленным или усиленным, всегда связано с эмоциями и вызывается ими [4].

Из всех существующих определений понятия внимания и его классификации, определение, предложенное А. Р. Лурией, наиболее полно описывает суть феномена. По его мнению, внимание — это фактор, способствующий селективности протекания любых психических процессов, как познавательных, так и аффективно-волевых. По мнению А. Г. Маклакова, внимание — это направленность и сосредоточенность психологической деятельности на чем-либо определенном [5, с. 26].

А. Л. Венгер, М. В. Ермолаева, Н. Я. Семаго, М. М. Семаго подчеркивают, что многие проблемы, возникающие в учении, особенно в начальный его период, непосредственно связаны с недостатками в развитии внимания. Если все же рассматривать внимание как высшую психическую функцию, «обслуживающую» все остальные психические процессы, то становится очевидным, что невозможно овладеть каким-либо навыком, знанием или умением без сформированных показателей внимания. К таким показателям относят:

- концентрацию внимания (способность работать не отвлекаясь),
- распределение (способность выполнять две или более деятельности),

- переключение (легкость перехода от одной деятельности к другой, умение отвлекаться от первого и сосредоточиваться на втором),
- устойчивость (способность внимания сохраняться на одном и том же уровне в течение длительного периода времени),
- объем (количество объектов, которые могут одновременно находиться в сфере внимания человека) [6, с. 82].

Характерными особенностями внимания у детей с ОНР является нарушение функции произвольного внимания и недостаточная концентрация на существенных признаках. Отмечаются нарушения произвольного слухового внимания: дети не слушают, не вслушиваются в звуки, быстро утомляются, отвлекаются, теряют интерес к звучаниям, их слуховая функция истощается.

Низкую устойчивость внимания у дошкольников подготовительной группы с общим недоразвитием речи отмечали в своих исследованиях И. А. Мартыновская и М. В. Шорохова [12, с. 3]. Значение внимания для регуляции деятельности ребенка трудно переоценить. М. Монтессори отмечала, что способность ребенка к поляризации (концентрации) внимания очень важна как для развития познавательных процессов, так и личности в целом [7, с. 36].

Исследование по изучению уровня устойчивости внимания у дошкольников подготовительной группы проводилось на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения детский сад «Звездочка» комбинированного вида, г. Качканар. Цель исследования – изучение уровня устойчивости внимания и его концентрации у старших дошкольников подготовительной группы с общим недоразвитием речи. В проведенном исследовании приняли участие дети подготовительной группы дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в количестве 5 человек (3 мальчика, 2 девочки). Для определения уровня устойчивости внимания у дошкольников подготовительной группы с ОНР были реализованы следующие методики: тест «Корректирующая проба» Б. Бурдона, направленный на оценку уровня устойчивости внимания и его концентрации. Данная методика проводилась с использованием специальных бланков с рядами случайных букв (цифр, фигур). В классическом варианте теста 40 рядов по 40 букв в каждом, но в связи с возрастными особенностями и образовательной программой данной дошкольной образовательной организации, было использовано меньшее количество букв, требовалось найти те, буквы, которые испытуемым известны — а, у, на выполнение задания давалось ограниченное количество времени — 5 минут. Так же использовалась методика Д. Векслера «Шифровка», целью которой является выявить уровень устойчивости внимания. Инструкция к заданию предполагает, что ребенок должен заполнить пустые фигуры, соответствующими знаками, при этом над фигурами располагался ключ — набор фигур, внутри которых изображены дополнительные элементы.

Методы диагностики соответствуют возрастным особенностям детей, отражают искомые показатели уровня устойчивости внимания и концентрации, отвечают требованиям, предъявляемым к психодиагностическому инструментарию. Результаты диагностики уровня устойчивости и концентрации внимания предоставлены в таблице 1 и 2.

Анализ результатов диагностики по тесту «Корректирующая проба» Б. Бурдона, направленной на выявления концентрации и уровня устойчивости внимания позволили установить, что значение уровня концентрации внимания, которое рассчитано по формуле $K = 2C/P$, где K — концентрация, C — число строк просмотренных испытуемым, а P — количество ошибок, превышающее 1 у 80% детей, при этом не выйти за норму по количеству ошибок (10 и менее) получилось только у испытуемого под №5, он совершил 9 ошибок, просмотрев меньше строк, чем другие участники исследования, которые сделали больше 10 ошибок. Стоит отметить — чем больше число, получаемое по формуле — тем выше концентрация, но при этом этот показатель не имеет установленных численных значений, так как зависит от конкретного стимульного материала.

Уровень устойчивости внимания, который оценивался по изменению скорости просмотра на протяжении выполнения всего задания и рассчитывался по формуле $A=S/t$, где A — темп выполнения, S — количество просмотренных букв, t — время выполнения, показал, что у 60% процентов дошкольников (3 человека) — средний уровень устойчивости внимания, у 1-го человека — низкий уровень устойчивости внимания и испытуемого под №5, который показал хороший уровень концентрации внимания, по итогам расчета имеет низкий уровень устойчивости внимания.

Таблица 1

Результаты диагностики концентрации внимания и уровня устойчивости внимания старших дошкольников по методике «Корректирующая проба» Б. Бурдона.

№ испытуемого	Концентрация внимания	Устойчивость внимания
1	По формуле = 1,5 Ошибок (19, норма — 10 и менее)	5 — средняя
2	По формуле = 2,7 Ошибок (9, норма — 10 и менее)	8 — низкая
3	По формуле = 1,4 Ошибок (20)	5 — средняя
4	По формуле = 1 Ошибок (28)	9 — очень низкая
5	По формуле = 1,6 Ошибок (17)	5 — средняя

Анализ результата диагностики по методике Д. Векслера «Шифровка», направленный на установление уровня устойчивости внимания показал, что 60 % дошкольников показали средний уровень устойчивости внимания, у 1 испытуемого — низкий уровень устойчивости внимания, у испытуемого под №4 — очень низкий уровень устойчивости внимания, а испытуемый под №5, у которого по методике «корректирующая проба» Б. Бурдона был диагностирован низкий уровень устойчивости внимания, в методике Д. Векслера набрал 49 баллов, что говорит о высоком уровне концентрации внимания. Такое противоречие возможно сложилось из-за различия между заданиями, в одной методике от ребенка требовалось работать с буквами, в другой с фигурами, можно предположить, что у ребенка складывается предрасположенность к определённой знаковой системе, что поспособствовало затруднению.

Таблица 2

Результаты диагностики уровня устойчивости внимания старших дошкольников по методике «Шифровка» Д. Вексель.

№ испытуемого	Уровень устойчивости внимания
1	41 балл (1 балл) — средний уровень
2	49 баллов (2 балла) — высокий уровень
3	42 балла (1 балл) — средний уровень
4	40 баллов (0 баллов) — низкий уровень
5	49 баллов (1 балл) — средний уровень

Результаты диагностики позволяют сделать вывод, что среди дошкольников с ОНР преобладает средний уровень устойчивости внимания, а концентрация внимания не превышает показателя — 3. Так же есть случай очень низкого показателя и высокого уровня устойчивости внимания.

Полученные результаты исследования позволяют сделать вывод, что у 4 из 5 испытуемых детей с общим недоразвитием речи данной подготовительной группы выявлен средний и низкий уровень концентрации и устойчивости внимания, что свидетельствует о необходимости в целенаправленном развитии указанных показателей. Исследования К. Д. Филадельфа, которые были направлены на измерение уровня концентрации и

устойчивости внимания у детей с ОНР и ННР, показали — у дошкольников с ННР также наблюдаются отклонения в указанных показателях [8, с. 6].

Анализ результатов диагностики подтверждает необходимость в развитии уровня устойчивости и концентрации внимания у всех дошкольников. Способствовать развитию устойчивости и концентрации внимания у дошкольников подготовительной группы можно с помощью таких методов как психотехнические игры, чтение и обсуждение художественной литературы, тестовые задания используемые в целях тренировки [2]. Существуют разнообразные виды упражнения, направленные на развитие внимания:

- «Повторение». Взрослый рисует на бумаге ряд из 2-3 повторяющихся фигур, задача ребенка — определить, какая из них должна идти следующей, и завершить ряд. Вместо фигур можно строить ряды из букв и т.д.
- «Поиск лишнего». Сначала задание носит простой характер: например, дошкольнику предлагается 10 треугольников и 1 квадрат или 5 животных и одно растение. Постепенно усложняем: представлены 5 садовых и 1 полевой цветов.
- «Найти отличие». Перед ребенком выкладываются две почти одинаковые картинки, его задача — найти те детали, которые несколько различаются. Уровень сложности также варьируется в зависимости от подготовленности.
- «Найди два одинаковых». Ребенку предлагается иллюстрация, на которой изображено несколько предметов, например ваз, которые отличаются между собой незначительными деталями. Дошкольник должен внимательно рассмотреть модели и найти среди них две идентичные. На первых этапах работы лучше использовать картинки с явными отличиями, это поможет ребенку обрести уверенность в себе и подкрепит его интерес. Далее задания усложняются.
- «Работа с картинками». Есть специальные иллюстрации, на которых животные, например тигры или волки, представлены в завуалированной форме. Можно предложить ребенку найти их все.
- «Соотнесение предмета и его тени».
- «Раскрашивание по цифрам». Дошкольнику дается черно-белая картинка, которую нужно сделать цветной, при этом сам рисунок разделен на фрагменты, каждый из которых отмечен своей цифрой. Отдельно выдается расшифровка цифр (например, 6 — это розовый, 5 — красный). Задача — внимательно раскрасить изображение, не путая тона.
- «Рисование по цифрам». Очень хорошее упражнение для дошкольников, знакомых со счетом до ста. Ребенку предлагается картинка, состоящая пока только из точек, рядом с которыми указано какое-то число. Задача — соединить их, продвигаясь по порядку: сначала найти 1, потом соединить ее с 2 и так далее [11].

Вышеуказанные методы необходимо подбирать и дозировать, придерживаясь принципа «от простого к сложному», учитывая возрастные особенности и возможности ребенка, а также какой результат мы видим в будущем после их применения. Материал должен быть дифференцированным, направленным на развитие вышеназванных показателей и действенным. Также необходимо учесть игровую форму проведения занятий, в связи с ведущим видом деятельности данного возраста.

Вторичным дефектом при общем недоразвитии речи является нарушение внимания, что проявляется в недостаточном уровне устойчивости и концентрации. Полученные данные

свидетельствуют о необходимости проведения дополнительных индивидуальных занятий для повышения вышеуказанных показателей.

1. Архипова, Е. Ф. Если у ребенка общее недоразвитие речи [Текст] / Е. Ф. Архипова // Особый ребенок. — 2018. — № 43. — С. 38-43.
2. Горская Г. Б. Методы развития устойчивости внимания / Горская Г. Б. [Электронный ресурс] // studfiles : [сайт]. — URL: <https://studfile.net/preview/9807969/page:7/> (дата обращения: 13.11.2023).
3. Жукова Н.С. Логопедия. Основы теории и практики / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. — М.: Эксмо, 2018. — 288 с.
4. Каверова Э. А. Коррекция звукопроизношения у детей с ОНР с использованием дидактических игр [Текст] / Каверова Э. А. // Специальное образование. — 2015. — № 5. — С. 32-37.
5. Маклаков, А. Г. Общая психология [Текст] / А. Г. Маклаков — . — СПб: Питер, 2001 — 593 с.
6. Пятибратова Н.В. Изучение состояния процессов внимания и зрительного восприятия у детей с ОНР / Пятибратова Н.В. [Электронный ресурс] // ДЕФЕКТОЛОГИЯ ПРОФ : [сайт]. — URL: https://www.defectologia.pro/zhurnal/izuchenie_sostoyaniya_prozessov_vnimanija_i_zritel'nogo_vospriyatiya_u_detej_s_onr/ (дата обращения: 20.10.2023).
7. Румянцева, Ю. Н. Характеристика детей с ОНР и их психологические особенности [Текст] / Ю. Н. Румянцева // Глобус. — 2019. — № 33. — С. 36-39.
8. Фиафилатова, К. Д. ОСОБЕННОСТИ ВНИМАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ [Текст] / К. Д. Фиафилатова // Санкт-Петербургский образовательный вестник. — 2017. — № 38. — С. 4-7.
9. Филичева Т.Б. Логопедия. Теория и практика / Т.Б. Филичева. — М.: Эксмо, 2017. — 608 с
10. Шукуржон Д., Тошкузиева К. Внимание как особый психический процесс [Текст] / Шукуржон Д., Тошкузиева К. // Scientific progress. — 2021. — № 2. — С. 1583-1589.
11. Шумская О. А. Методики развития внимания у дошкольников, интересные упражнения / Шумская О. А. [Электронный ресурс] // Дефектология Проф : [сайт]. — URL: https://www.defectologia.pro/zhurnal/metodiki_razvitiya_vnimanija_u_doshkolnikov,_interesnyie_uprazhneniya/ (дата обращения: 20.11.2023).
12. Шорохова, М. В. Исследование состояния произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / М. В. Шорохова // Концепт. — 2018. — № 10. — С. 1-6.

Дронова Н.А., Капустин И.В.

Проектный метод и технология видеофрагментации как инновационный подход к обучению иностранному языку в вузах неязыкового профиля подготовки

*Российский университет транспорта (МИИТ)
(Россия, Москва)*

doi: 10.18411/trnio-12-2023-37

Аннотация

В данной статье освещена проблематика применения проектного метода на занятиях иностранного языка в неязыковом вузе на примере подметода видеофрагментации (учебных фильмов).

Ключевые слова: метод проектов, иностранный язык, анализ видеофрагментов, принципы видеофрагментации.

Abstract

This article deals with the problems of applying the project method at the foreign language classes in a non-linguistic university by example of the sub-method of video-fragmentation (educational films).

Keywords: project method, foreign language, analysis of video fragments, principles of video-fragmentation.

В эпоху глобальных перемен, затронувших все стороны современной жизни, система отечественного образования столкнулась с новыми вызовами, которые необходимо принимать. Одним из таких вызовов – поиск новых коммуникативных методик преподавания

дисциплины «Иностранный язык» в вузах неязыкового профиля подготовки. Необходимо четко представлять себе запросы будущего специалиста в рамках не только его будущей профессии, но и в прикладных сферах его деятельности, связанных с применением иностранного языка для решения повседневных задач. При всем разнообразии методов и средств обучения, необходимо четко подобрать новейшую технологию обучения студентов иностранному языку (английскому), нацеленную на формирование коммуникативных компетенций будущих специалистов.

В контексте данной статьи нами будет проанализирована теоретическая база проектной методики, а также оценена эффективность ее реализации с помощью подметода видеофрагментации, применяемого на занятиях иностранного языка в технических вузах.

Анализируя труды отечественных ученых: Н.Ю. Пахомовой, Е.С. Полат и др., проектная методика определяется как педагогическая технология, представляющая собой совокупность исследовательских, поисковых, проблемных и творческих методов. С точки зрения учащегося, учебный проект – это возможность максимально раскрыть свой творческий потенциал. Данный вид деятельности позволяет проявить себя индивидуально или в группе. Для преподавателя – это дидактическое средство обучения, которое развивает специфические навыки проектирования, такие как: проблематизация, целеполагание, планирование, презентация, анализ, самообучение, исследование, творческая деятельность. Проектный метод всегда ориентирован на самостоятельную деятельность студента. На занятиях же иностранного языка метод проектов – это один из инновационных методов коммуникативного обучения, целью которого является формирование у обучающихся познавательных, регулятивных, профессиональных навыков, развитие критического и творческого мышления, а также самостоятельной деятельности [5].

Реализация проектного подхода к обучению особенно актуальна на первом курсе обучения в вузе. Именно на начальном этапе обучения на первый план выступает самостоятельное использование иностранного языка как средства получения новой информации, обогащения словарного запаса, расширения лингвистических знаний и применения их в новых областях окружающей действительности. Проектная метод характеризуется высокой коммуникативностью и предполагает выражение учащимися своих собственных мнений, чувств, активное включение в реальную деятельность, принятие личной ответственности за продвижение в обучении.

Развитие метода проектов успешно осуществлялось благодаря педагогическим идеям и научным работам такого известного ученого, как американский педагог и психолог Дж. Дьюи, а также его учеников и последователей - В.Х. Килпатрика и Э.У. Коллинга.

Стоит вспомнить биографию самого ученого: Джон Дьюи (1859 - 1952), американский педагог, психолог, философ-идеалист, подверг критике господствовавшую тогда в США не только школьную систему обучения, но и вузовскую за отрыв от жизни, абстрактный, схоластический характер всего обучения, основанный на приобретении и усвоении знаний. Джон Дьюи предложил реформу сначала школьного образования, а затем и вузовского, согласно которой знания должны были извлекаться из практической самостоятельности и личного опыта обучаемого. Ему принадлежит лозунг, который является одним из основных тезисов современного понимания проектного обучения: «Обучение посредством деланья». Он утверждает, что обучающийся крепче усваивает материал, не слушая или воспринимая органами чувств, а именно в процессе своей деятельности, а получение готового результата, в свою очередь, вызывает потребность в новых знаниях. Таким образом, ученик сам является активным субъектом своего обучения [4].

В соответствии с этим ученый сделал вывод, что школьная программа должна создаваться ни государством, ни учителями, а детьми совместно с учителем в процессе обучения, базу которой необходимо брать из окружающей действительности.

Но нашлись и другие ученые, которые продвигали свои идеи в сфере проектной деятельности. В начале XX века Э.У. Коллингс предложил разделить проекты на следующие типы:

- 1) *Экскурсионные (Excursion projects)* – например, осмотр школьного, университетского или городского музея с целью получения ответов на поставленные вопросы и с последующим обсуждением достигнутой цели, полученных знаний и информации.
- 2) *Трудовые (Hand projects)*, которые «стремятся выразить различного рода мысли в конкретной форме». Например, на лабораторных занятиях студенты технических специальностей часто конструируют платы и схемы. На занятиях гуманитарной направленности — это организация конкурсов, конференций, подготовка презентаций, роликов, постеров, плакатов, реклам и т.д.
- 3) *Игровые (Play projects)* – игра в «Магазин, праздники, профессии, собеседования, исторические события, исторических или книжных героев» и пр.
- 4) *Проекты рассказывания (Story projects)* – к данным проектам относятся рассказы обучающихся о важных событиях их жизни и жизни их страны, а также аудирование с последующим кратким изложением содержания.

На сегодняшний день в международной практике высшей школы широкое распространение получили следующие виды проектной деятельности студентов:

- 1) **Группово-трудовые**, цель которых состоит в том, чтобы научить студентов основам коллективной, командной работы и приучить их к созданию общественно-значимых продуктов трудовой деятельности.
- 2) **Ролево-игровые**. Их целью является создание ролевой учебной ситуации, в которой отрабатываются как речевые умения и навыки, так и лексика определённого контента; на себя студенты как бы примеряют реально социально-значимые роли в зависимости от профиля своей будущей профессиональной деятельности: врач, администратор гостиницы, бухгалтер на предприятии, менеджер кластера предприятий, инженер-строитель или машинист электропоезда.
- 3) **Видеофрагментация** – это метод разбивки учебного фильма на эпизоды с целью изучения соответствующей лексики по заданной заранее теме.

Тематика проектной деятельности может быть связана как со страной изучаемого языка, так и со страной проживания. Обучающиеся ориентированы на сопоставление и сравнение событий, явлений, фактов из истории и жизни людей разных стран. Проблема, предлагаемая студентам, формулируется так, чтобы ориентировать студентов на привлечение фактов из смежных областей знаний и разнообразных источников информации. Следует вовлечь в работу всех обучающихся группы, предложив каждому задания с учетом уровня его языковой подготовки.

Необходимо выделить цели проектных методов при обучении иностранным языкам в технических вузах:

- 1) основной целью использования метода проектов в обучении иностранному языку является возможность овладения учащимися коммуникативной компетенцией, то есть практическому овладению иностранным языком;
- 2) кроме того, проектное обучение способствует повышению личной уверенности обучающихся;
- 3) развивает «командный дух», развивает коммуникабельность и умение сотрудничать;
- 4) обеспечивает механизм критического мышления, умение искать пути решения проблемы;
- 5) развивает у обучающихся исследовательские умения [7].

Основными задачами введения в практику обучения проектного метода в неязыковом вузе являются:

- показать умения отдельного студента или группы студентов, используя приобретенный в школе исследовательский опыт;
- реализовать свой интерес к предмету исследования, приумножив о нем знания;
- продемонстрировать уровень обученности иностранному языку;
- подняться на более высокую ступень образованности, развития, а также социальной зрелости.

Ориентируясь на те цели и задачи, которые стоят перед преподавателем высшей школы и, учитывая запросы современного мира, мы считаем необходимым применение данной инновационной методики на занятиях иностранного языка в высших учебных заведениях технического профиля подготовки.

Хотелось бы подчеркнуть особенность данного метода: отличительной чертой проектной методики от остальных технологий является особая форма обучения, ибо она относится к геймификации учебного процесса, что способствует повышению мотивации студентов.

Опыт работы в вузе показывает, что в развитии интереса к предмету нельзя полагаться только на содержание изучаемого материала. Если обучающиеся не вовлечены в активную деятельность, то любой содержательный материал вызовет у них только созерцательный интерес к предмету, который не будет познавательным. Для того, чтобы разбудить в студентах активную деятельность, им нужно предложить проблему интересную и значимую. Именно метод проектов позволяет студентам перейти от усвоения готовых знаний к их осознанному приобретению [3].

Особенность данного метода заключается в том, что обучающимся дается возможность самим конструировать содержание общения, начиная с первого занятия по проекту. Метод проектов или учебный проект можно использовать в разноуровневых группах студентов. Наиболее полно и широко он применим для групп, где общий уровень развития обучающихся позволяет давать им и более высокий уровень знаний. Каждый проект соотносится с определенной темой и разрабатывается в течение нескольких уроков. Осуществляя проектную работу, студенты могут рассказывать и писать о собственной жизни, создавать собственный журнал, готовить макеты и т.д. [3].

Кроме того, в проектной методике используется весьма плодотворная идея. Наряду с вербальными средствами выражения, обучающиеся широко используют и другие средства: рисунки, коллажи, картинки, планы, карты, схемы, анкетные таблицы, графики и диаграммы. В фонограммах курса используются звукоподражательные средства и шумовые эффекты. Таким образом, развитие коммуникативных навыков надежно подкрепляется многообразием средств, передающих ту или иную информацию.

В данной системе обучения широко используется произвольное запоминание лексических средств и грамматических структур в ходе решения проблемных задач, стимулируется развитие творческого мышления и воображения. Создаются условия для свободы выражения мысли и осмысления воспринимаемого. Подготовить, оформить и представить проект – дело гораздо более долгое, чем выполнение традиционных заданий.

Еще одной положительной стороной проектной методики является то, что с ее помощью на уроке можно достичь сразу нескольких целей: расширить словарный запас обучающихся, закрепить изученный лексико-грамматический материал, создать на уроке атмосферу праздника и украсить кабинет иностранного языка красочными работами. Многообразие средств выражения смысла выводит студентов в свободное творчество. Это удачная по простоте методическая находка - ключ к построению проектных заданий, где языковой элемент, представленный скупой игрой, играет ведущую роль. При этом, проектная работа, обладает уникальными возможностями для действительно коммуникативного обучения иностранному языку даже при опоре на минимальные языковой материал [7].

Некоторые проекты выполняются самостоятельно дома, на некоторые из проектных заданий затрачивается часть урока, на другие - целый урок. Поощряется совместная работа

обучающихся (в группах, командах). Работа в коллективе и присутствующий при этом «дух соревнования» значительно повышает мотивацию обучающихся, давая им возможность обмениваться идеями и помогать друг другу. [6].

Проект осуществляется по определенной схеме:

- Подготовка к проекту.
- Работа над проектом.
- Защита проекта, оценка, выводы и предложения.

Приступая к созданию учебного проекта, следует соблюдать *ряд условий*: 1) предварительно изучить индивидуальные способности, интересы, жизненный опыт каждого студента; 2) выбрать тему проекта, сформулировать проблему, предложить обучающимся идею, обсудить ее со студентами.

Из всего вышеперечисленного можно с уверенностью заявить, что один из самых эффективных методов формирования профессионально-иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов является проектная деятельность. В контексте данной статьи мы рассмотрим относительно новый вид проектной работы - **подметод видеофрагментации**, выделим его специфику и особенности использования фреймов учебных фильмов (видеофрагментации) на занятиях иностранного языка.

В эпоху цифровизации и информатизации образовательного контента необходимо использовать в обучении нестандартные подходы. Одним из таких подходов или подметодов, на наш взгляд, является именно видеофрагментация – разделение учебного или учебно-познавательного фильма на фрагменты с целью изучения языковых средств (лексики, грамматики) изучаемого языка.

Видеофрагментирование - задача для преподавателя достаточно сложная, так как сначала необходимо самому просмотреть отобранный видеоматериал, затем с помощью специальных программ разделить его на фреймы (отдельные фрагменты), и с каждым фрагментом или фреймом провести необходимую работу по превращению фильма в настоящий учебный материал. Каждому фрагменту необходимо выделить определенное время от учебной пары (занятия). Необходимо тщательно произвести разбивку учебного фильма на фреймы, чтобы отведенное на занятие время не ушло лишь на просмотр. У педагога должно хватить времени и на обсуждение, и на отработку грамматико-лексического контента и многое другое. [1].

Принципы работы с видеоматериалами довольно просты: необходимо, во-первых, найти подходящий по содержанию фильм; во-вторых – выписать из него заранее всю незнакомую лексику в виде глоссария и раздать обучающимся; в-третьих - необходимо заранее выписать сложные грамматические явления и тоже разобрать их со студентами; в четвертых – ограничить время каждого фрейма учебного видео и в целом количество фреймов (не меньше 5 и не более 10); в-пятых - перед просмотром необходимо четко указать на поставленную перед студентами задачу – «Зачем мы будем смотреть этот фильм?»; в-шестых – вовлечь студентов в дискуссию с последующими выводами.

Учебные фильмы делятся на разные типы: научные, художественные, учебно-иллюстративные. Выбор фильма напрямую должен быть связан с темой занятия, а не с желаниями студентов. Преподавателю неязыкового вуза необходимо подбирать учебные фильмы по направлению подготовки студентов, а также он должен овладеть умением распределять время учебного фильма на законченные по смысловому содержанию фрагменты информации.

Технология применения видеофрагментации:

- 1) подбор материально-технического оснащения учебной аудитории;
- 2) подбор и подготовительная работа с учебным фильмом;
- 3) просмотр учебного фильма;
- 4) анализ и обсуждение просмотренного фильма;
- 5) отработка полученных языковых навыков, знаний и умений;

б) подведение итогов занятия, выдача домашнего задания.

Например, при изучении курса «Агрономия», посвященному основным частям растений и их свойствам, целесообразно посмотреть фильм ВВС (Невидимая жизнь растений с Дэвидом Аттенбором), сделать его фрагментацию и изучать со студентами, затем сформулировать им вопросы и задания по увиденному материалу; при ознакомлении со страноведческой тематикой - учебно-познавательные фильмы ВВС по истории Великобритании и США; для студентов специальности «Эксплуатация железнодорожных дорог» - учебно-познавательные фильмы ВВС по истории развития железнодорожной сети в странах изучаемого языка или короткие ролики, посвященные структуре и строительству железнодорожного полотна и т.д. [8].

Хотелось бы отметить достоинства и недостатки данного метода, выявленные в ходе его апробации на занятиях иностранного языка.

Достоинства видеофрагментации:

1. Увеличение количества слов в разговорном пласте лексического контента обучающихся.
2. Сокращение времени на объяснение разговорных клише и фраз.
3. Повышение общего уровня заинтересованности и мотивированности студентов при изучении дисциплины.

Недостатки:

1. Недостаточное материально-техническое оснащение учебных аудиторий.
2. Не всех студентов воодушевляют учебные фильмы, тогда как художественные фильмы слишком сложны и разнообразны в плане лексического контента, могут даже происходить смешения стилей речи [1].

Для обучения студентов практике повседневного общения рекомендуем преподавателям английского языка работу с учебно-познавательным фильмом «Extra English»:

Материал учебно-познавательного контента на английском языке «Extra English» состоит из последовательно развивающихся и связанных между собой 15-ти эпизодов, каждый из которых связан с повседневной ситуацией. Для удобства работы студентам предлагается перед просмотром эпизода изучить новые слова, затем клишейные повседневные выражения, а также необходимую грамматику для осуществления разговора на английском языке на поставленную тему. Например, эпизод первый: “Nector`s Arrival” своей целью ставит ознакомить студентов с учебной ситуацией, когда иностранец, приезжая в Англию, чувствует себя «чужим». Но в последующих эпизодах он постепенно адаптируется к новому окружению, постигает чуждый ему язык и делает все возможное, чтобы чувствовать себя нужным и полезным данному обществу.

Просматривая учебные эпизоды с предварительным разбором лексики и грамматических структур, студенты учатся не только говорить на изучаемом языке, но и грамматически правильно строить разговорные фразы и постигать новые пласты лексики на наглядных примерах, тем самым пополняя свой активный словарь. После изучения трех-четырёх эпизодов студенты в состоянии описывать персонажей, давать характеристику себе и окружающим, представляться, а главное - вести разговор на заданную тему.

После применения видеофрагментации на занятиях иностранного языка в технических вузах у студентов резко возрастает уровень иноязычной коммуникации по профессиональной тематике, что подтверждает ранее описанный вывод об эффективности этого инновационного метода в процессе формирования профессионально-иноязычной коммуникативной компетентности студентов технических специальностей.

Данный подметод видеофрагментации доказал свою эффективность еще и тем, что в результате просмотра обучающих или художественных фильмов с их последующим анализом и словарным описанием, повышается уровень мотивации и заинтересованности студентов.

Кроме того, проектный метод, а именно, субметодика видеофрагментации учебно-познавательных фильмов относится к виду геймификации учебного процесса. Именно геймификация входит в программу развития технологий обучения современной высшей школы, тем самым бесспорно подтверждая актуальность данной статьи.

1. Антонова К.Н. Интерактивное обучение иностранному языку в вузе – Санкт-Петербург, 2006 г. – 94 с.
2. Семенчук Ю.А. Интерактивное обучение студентов английской экономической лексике – Тернополь, 2017 г., - 211 с.
3. Дмитренко Т.А. Современные технологии иноязычного образования – Москва, МГТА, 2018 г. – 163 с.
4. Давыдова С.А. Проектный метод обучения иностранным языкам // Кросс-культурная коммуникация и современные технологии в исследовании и преподавании языков. Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 90-летию БГУ. Минск, 25 октября 2011 г. / «Издательский центр БГУ»; редкол.: О.И. Уланович [и др.]. – Минск, 2012 – с. 242
5. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении – М.: Аркти, 2011.
6. Дронова Н.А. Специфика преподавания иностранных языков в техническом вузе // Тенденции развития науки и образования № 80, декабрь 2021 (часть 5) – Изд. Научный центр «LJournal», Самара, 2021 - 180 с.
7. Федоткина Е.В., Дронова Н.А. Эффективные методы преподавания иностранных языков в технических вузах // Тенденции развития науки и образования. Май 2021 г. № 73, Часть 7 Изд. НИЦ «Л-Журнал», 2021. - 160 с.
8. ВВС. «Невидимая жизнь растений». video.mail.ru

Дронова Н.А., Капустин И.В.

Формирование иноязычной компетентности будущих специалистов транспортной отрасли посредством технологии модульного построения учебного материала

*Российский университет транспорта (МИИТ)
(Россия, Москва)*

doi: 10.18411/trnio-12-2023-38

Аннотация

Данная статья освещает формирование иноязычной компетентности будущих специалистов транспортной отрасли. Описывается процесс обучения на примере технологии модульного построения учебных материалов на первом курсе изучения дисциплины «Иностранный язык (английский)».

Ключевые слова: иноязычная компетентность, модульная технология построения учебного материала, учебный материал курса по дисциплине «Иностранный язык» (Английский) и его особенности.

Abstract

The forming of the foreign language competence of transport industry future experts is covered in this article. The process of training is depicted by example of the modular technology of educational material construction in the first-year study of the discipline “Foreign Language (English)”.

Keywords: foreign language competence, modular technology of educational material construction, educational material for the discipline course «Foreign Language» (English).

В эпоху глобализации, интеграции и постоянных вызовов, современная система высшего образования должна адекватно и своевременно реагировать на постоянно меняющиеся требования социума, предъявляемые к подготовке будущих специалистов, в том числе и к подготовке кадров транспортной отрасли, а в частности, к повышению их профессиональной иноязычной компетентности. Прогресс уже запущен и его не остановить, но еще предстоит так много сделать, прежде чем говорить о том, что все поставленные задачи выполнены в полном объеме. Если четко осознавать те цели и задачи, которые ставятся перед высшей школой (системой подготовки кадров высшей квалификации), то можно добиться успеха.

Существует большое многообразие технологических подходов к обучению иностранного языка на современном этапе, например: мониторинговые технологии, технологии моделирования и проектирования, кейс-технологии, а также креативно-ориентированные технологии. Хотелось бы подчеркнуть специфику современной иноязычной подготовки будущих специалистов — это расширение ее технологического поля, путем внедрения в него нетрадиционных технологий, указанных выше и позволяющих сформировать как профессиональную культуру, так и лингвистическую компетентность.

В данной статье нами будет проанализирована теоретическая база технологии модульного построения учебных материалов для последующей ее апробации в контексте формирования иноязычной компетентности кадров транспортной сферы. Среди ученых, занимающихся трактовкой понятий «иноязычная компетентность», «иноязычная компетенция», «иноязычная коммуникативная компетенция» можно выделить следующих: И. Л. Бим, М. Н. Вятютнев, Н. И. Гез, П. Дуайе, И. А. Зимняя, М. Кэналь, Е. И. Пассов, Д. Равен, С. Савиньон, Д. Хаймз и др. В контексте настоящей статьи нами принято решение придерживаться определения понятия «иноязычная компетентность», используемое в работах Е.И. Пассова: «Иноязычная компетентность, а по своей сути, – концепция иноязычного образования, подразумевает развитие индивидуальности обучаемых в контексте диалога культур».

Среди ученых, занимающихся трактовкой понятий «модульное обучение», «модульная технология обучения», «система модульного обучения» можно выделить следующих: Дж. Рассел (США), П. Юцевичене, М. А. Чошанов (отечественная педагогика). В контексте настоящей статьи нами принято решение придерживаться определения понятия «модульное обучение», используемое в работе М. А. Чошанова: «Модульное обучение, как развитие блочного обучения, - есть такая организация процесса учения, при которой ученик работает с учебной программой, составленной из модулей». Что же представляет собой «модуль»?

Термин «модуль» пришел в педагогику из информатики и является интернациональным. Имеется много производных со словом «модуль»: модульная технология, модульный метод, модульный подход, модульная программа, блочно-модульная и модульно-рейтинговая технология. Но во всех этих случаях речь идет о методике, основанной на разработке обучающих модулей того или иного курса. Что касается определения понятия «модуль», то здесь обнаруживается большое разнообразие, как в зарубежной, так и в отечественной педагогической литературе.

Обобщая различные точки зрения, можно рассматривать обучающий или учебный модуль как логически завершенную, автономную единицу содержания учебной дисциплины, включающую в себя информационный и деятельностный аспекты, усвоение которых должно завершаться соответствующей формой контроля знаний, умений и навыков, сформированных в результате овладения обучаемыми данным модулем.

В зависимости от основных подходов к построению модулей выделяют следующие виды учебных модулей:

- содержательный модуль, под которым понимается целый учебный курс, например, модуль «Деловой английский»;
- тематический модуль, в котором рассматривается отдельная тема, например, «В аэропорту», «Собеседование при устройстве на работу»;
- модули по видам речевой деятельности, то есть учебный блок, направленный на обучение письму, аудированию, чтению и говорению, например, «Обучение основам деловой переписки»;
- аспектный модуль, при котором целью работы является обучение различным аспектам языка (лексике, грамматике, фонетике), например, «Углубленное изучение грамматики студентами технических специальностей»;

- **уровневый модуль** – это модуль, в котором сложность учебного материала соотносится с уровнем подготовки студентов, например, «Разговорный английский для начинающих».

Как известно, методика выбора технологии обучения иностранному языку как дисциплины в вузе выбирается непосредственно исходя из целей и задач обучения. А технология модульного обучения, как и любая педагогическая технология, основывается на дидактических принципах и жестко им следует. Любая парадигма (методика) обучения должна четко отвечать на три основополагающих вопроса: чему учить (лингвистический компонент), как учить (лингводидактический компонент) и зачем учить (психолого-педагогический компонент). В модульном обучении все эти вопросы получают четкие ответы.

Прежде чем говорить об апробации технологии модульного отбора учебного материала для дисциплины «Иностранный язык» в транспортном вузе, необходимо уточнить основные положения данного подхода к обучению студентов. В самой сущности подхода раскрывается его основополагающий принцип – поэтапного, индивидуального изучения необходимой информации на иностранном языке. Модуль или в современной терминологии – «кластер» делится на учебные элементы/единицы (УЭ) или подтемы; в каждой УЭ есть как лексический материал (ЛМ), так и грамматический (ГМ); также предлагаются задания на отработку изученной лексики и грамматики различного уровня сложности от А (начального – узнавание) до В, С (среднего и повышенного – применение и последующая редакция). На прохождение одной УЭ студенту отводится стандартное время для самостоятельной работы и стандартное время аудиторной работы. По завершению кластера проводится текущий контроль (ТК). Без получения хотя бы оценки «3» (удовлетворительно), студент не допускается до очередного кластера. Приведем пример построения учебного курса по дисциплине «Иностранный язык» для 1 курса неязыкового вуза:

Кластер 1 «Знакомство» (“Getting Acquainted”)

БВ (блок входа) – входное тестирование для определения уровня владения иностранным языком, формирование учебных подгрупп;

УЭ 1 ЛМ – Topics: “About Myself”, “My Town”, “My Country”, “My Future”;

УЭ 1 ГМ – “Tenses of the Active Voice, Passive Voice and Their Constructions”;

УЭ 2 ЛМ – Topics: “My University”, “Systems of Education: Native and Foreign”, “My Future Profession”;

УЭ 2 ГМ – “Types of Sentences and Their Construction Peculiarities”;

БВЫХ (блок выхода) – текущий контроль (самостоятельная работа по изученному материалу, устный опрос, словарные игры и т.д.)

Кластер 2 «Работа» (“Job”)

УЭ 1 ЛМ – Topic: “Seeking for a Job”;

УЭ 1 ГМ – “Nouns, Articles and Pronouns in English. Their Role and Usage”;

УЭ 2 ЛМ – Topic: “A Job Interview. Process and Results”;

УЭ 2 ГМ – “Adverbs and Adjectives. Degrees of Comparison”;

УЭ 3 ЛМ – Topic: “Application Letters and Telephone Calls”;

УЭ 3 ГМ – “Auxiliary Verbs and Notional Ones: Differences and Similarities”;

БВЫХ (блок выхода) – текущий контроль (самостоятельная работа по изученному материалу, устный опрос, словарные игры и т.д.)

Кластер 3 «Страноведение» (“Guide to Country Studies”)

УЭ 1 ЛМ – Topic: “Great Britain – a Land of Snobs and Surprises”;

УЭ 1 ГМ – “Modality as Grammatical and Linguistic Phenomenon”;

УЭ 2 ЛМ – Topic: “The USA”;

УЭ 2 ГМ – “Modal Verbs of Different Meanings”;

УЭ 3 ЛМ – Topic: “Canada”;

УЭ 3 ГМ – “Modal Verbs of Different Meanings” (continuation);

УЭ 4 ЛМ – Topic: “Australia”;

УЭ 4 ГМ – “The Rule of Sequence of Tenses”;

УЭ 5 ЛМ – Topic: “New Zealand”;

УЭ 5 ГМ – “Direct and Indirect Speech”;

УЭ 6 ЛМ – Topic “The NATO”;

УЭ 6 ГМ – “Phrasal Verbs and Their Usefulness in Casual Speech”;

УЭ 7 ЛМ – Topic: “The EU”;

УЭ 7 ГМ – “Speech Patterns for All Life Situations”;

БВЫХ (блок выхода) – текущий контроль (самостоятельная работа по изученному материалу, устный опрос, словарные игры и т.д.)

Кластер 4 «Введение в специальность» (“Guide to the World of Specialty”)

УЭ 1 ЛМ – Topic: “Modes of Transportation”;

УЭ 1 ГМ – “Verbals: Infinitive and Infinitive Constructions”;

УЭ 2 ЛМ – Topic: “Railway Transportation: Historical Outlet”;

УЭ 2 ГМ – “Verbals: Participle and Participle Constructions”;

УЭ 3 ЛМ – Topic: “Types of Railway Transportation”;

УЭ 3 ГМ – “Verbals: Gerund and Gerundial Constructions”;

УЭ 4 ЛМ – Topic: “Innovations of Railway Transportation”;

УЭ 4 ГМ – “Conjunctions and Complex Sentences”;

БВЫХ (блок выхода) – текущий контроль (самостоятельная работа по изученному материалу, устный опрос, словарные игры и т.д.)

Все виды упражнений, используемые в рамках модульного подхода к построению содержания учебного курса, рассматриваются нами как деятельностные средства активизации студентов. В рамках модульного обучения возрастает и важность контрольно-диагностического компонента: подбираются соответствующие тесты и контрольные работы для проверки усвоения как нового материала, так и предыдущего объема информации. Учебные ситуации ролевого характера, применяющиеся в ходе модульного обучения, являются основой для отбора и последующей апробации новой информации, необходимой для усвоения.

Для дальнейшего изучения иностранного языка на втором, третьем, четвертом и пятом курсах обучение в технических вузах также может строиться по модели кластерно-блочного типа, меняется только содержание УЭ (учебных элементов) как в грамматике, так и в лексике.

Сегодня модульная технология получила широкое распространение в нашей стране. Студенты, будучи зачисленными в один вуз, имеют возможность поехать на учебу в течение одного или нескольких семестров в другой вуз или другую страну. В связи с этим обучение на основе автономных модулей, которые можно выбирать в зависимости от индивидуальных потребностей, становится особо актуальным. Кроме того, следствием интернационализации образования стал возросший интерес к изучению иностранного языка как средства общения.

При модульном обучении каждый студент имеет возможность и право в определенной мере самостоятельно выстроить индивидуальный план обучения и выбрать интересующие его модули. Но этот принцип не может быть применен ко всем учебным курсам, часть которых должна оставаться обязательной, а именно, базовый курс.

Стоит отметить, что традиционное обучение в большинстве случаев сводится к передаче информации от преподавателя к учащемуся, а затем к ее воспроизведению. Сейчас же самостоятельность рассматривается как одно из важнейших личностных качеств, необходимых для формирования самообразовательной компетентности. Самообразование является неотъемлемой частью профессиональной компетентности специалиста. Поэтому современные педагогические технологии должны способствовать развитию у учащегося навыков самостоятельного приобретения знания. Именно такой технологий, способной решить данные проблемы и осуществить переход к новому процессу обучения, на наш взгляд, является модульное обучение.

В XXI веке образование находится в принципиально иной ситуации, и его основная цель – не усвоение обучающимися системы знаний, как прежде, а формирование знаний на этой основе, и как следствие, - подготовка компетентных специалистов (бакалавров, магистров). Изменилась и результативно-целевая основа образования, следовательно, педагогам транспортных вузов необходимо найти адекватные этим целям и результатам педагогические технологии. Однако это не предполагает отказ от традиционных педагогических методик. Необходимо сочетать принципы преемственности традиций и инноваций.

1. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании // Ректор вуза. - 2005. - № 6. - С. 13-29.
2. Инновации в преподавании языков: компетентностный подход (опыт стажировок 2007 г.) / Сост. Г.И. Гладков. - М.: МГИМО - Университет, 2007.
3. Методика преподавания иностранных языков в высшей школе. - М.: Издательство МГУ, 2003. - 136 с.
4. Мильруд Р.П. Компетентность и иноязычное образование: Сб. науч. статей. - Таганрог: ТГРУ, 2004. - С. 70 - 80.
5. Бородина Н.В., Горонович М.В., Самойлова Е.С. Проектирование и организация модульной технологии обучения: Учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. 242 с.
6. Дронова Н.А. Особенности формирования иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетентности студентов технических вузов // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2013. Т. 2. № 4 (14). С. 85 – 92.
7. Дронова Н.А., Капустин И.В., Мартыненко О.А. Формирование профессионально-ориентированной иноязычной компетентности будущих инженеров транспортной отрасли посредством кейс-технологии // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. № 3А. С. 672-682. DOI: 10.34670/AR.2022.81.54.073.
8. Капустин И.В., Мартыненко О.А., Гуткина И.Г. Индивидуализация подхода к обучению иностранному языку специалистов транспортной отрасли // Интеллектуальные транспортные системы: материалы II Международной научно-практической конференции «Интеллектуальные транспортные системы» (25 мая 2023 г.) — [Электронный ресурс] — Москва: РУТ (МИИТ), 2023. — М. Издательство Перо, 2023. – 880 с. С.724-732.
9. Капустин И.В. Деловое письмо как средство обучения профессиональной иноязычной речи специалиста транспортной отрасли // Автономная некоммерческая организация «Редакция журнала» «Среднее профессиональное образование» (Москва) 9 (337) 2023 С.50-54.
10. Капустин И.В. Специфика обучения иностранному языку будущих специалистов транспорта // Лингвистика и лингводидактика: сборник научных тезисов и статей по материалам Всероссийской научно-практической очно-заочной конференции (Орехово-Зуево, 28 апреля 2023 года) / под ред. А.В. Кирилловой, М.В. Шуруповой. – Орехово-Зуево: РИО ГГТУ, 2023. – 286 с. С.120-126.

Дубровский В.В.

Реализация практик наставничества в системе профессиональной подготовки будущего учителя музыки

*Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина
(Россия, Елец)*

doi: 10.18411/trnio-12-2023-39

Аннотация

В статье представлен опыт реализации целевой модели наставничества в профессиональной подготовке будущего учителя музыки. Данная практика реализуется в Елецком государственном университете им. И.А. Бунина. В основе данной практики – паритетное взаимодействие кафедры музыкального образования с образовательными учреждениями Липецкой области. Данное взаимодействие осуществляется через ресурс педагогической практики, совместных методических и научно-практических мероприятий, конкурсное движение.

Ключевые слова: целевая модель наставничества, высшее образование, музыкальное образование, подготовка педагогических кадров.

Abstract

The article presents the experience of implementing a target mentoring model in the professional training of a future music teacher. This practice is implemented at Bunin Yelets State University. This practice is based on parity interaction between the department of music education and educational institutions of the Lipetsk region. This interaction is carried out through the resource of teaching practice, joint methodological and scientific-practical events, and the competitive movement.

Keywords: targeted mentoring model, higher education, music education, teacher training.

В сфере образования Российской Федерации в последние годы реализуются различные инновационные практики, к которым можно отнести внедрение целевой модели наставничества [3]. Данная модель ориентирована прежде всего на уровни дошкольного и общего образования, систему дополнительного образования. Высшие учебные заведения рассматриваются прежде всего как партнерские организации. Вместе с тем, практика наставнического взаимодействия вузов с детскими садами, школами, учреждениями дополнительного образования является вполне устоявшейся [2]. Применение практик наставничества в институализированной форме целевой модели позволяет структурировать и стандартизировать данную деятельность [1].

В Елецком государственном университете им. И. А. Бунина взаимодействие с образовательными учреждениями на основе целевой модели наставничества имеет системное выражение. В данной статье мы продемонстрируем функционирование данной модели на примере подготовки будущих учителей музыки.

Как и любое взаимодействие, наставническое партнерство должно строиться на основе принципов паритетного сотрудничества, при котором каждая сторона получает ощутимые выгоды. Соответственно, в сложившейся системе работы кафедры музыкального образования с образовательными учреждениями Липецкой области выделяется два вектора наставнической деятельности.

Первый вектор – это направленность «вуз – школа», когда сотрудники университета выступают в качестве наставников и кураторов педагогических работников детских садов (в частности, музыкальных руководителей), школ (учителей музыки), учреждений дополнительного образования (преподавателей, педагогов дополнительного образования). Основными проблемами, на которые направлены такие практики наставничества, являются следующие: поддержка и методическое сопровождение молодых педагогов, выравнивание профессиональных дефицитов опытных педагогов, сопровождение в проведении педагогами научно-исследовательской деятельности, обобщении ими актуального педагогического опыта. Как правило, взаимодействие осуществляется как в рамках персонализированных программ наставничества, так и в формах краткосрочных курсов повышения квалификации, совместного участия в научно-практических и методических мероприятиях, участии в проектной и грантовой деятельности и т.д.

Второй вектор – это направленность «школа – вуз». Данный вектор позволяет использовать ресурс образовательных учреждений области для повышения уровня профессиональных компетенций будущих учителей музыки, формирования и развития их профессиональной идентичности, формирование предпосылок для профессиональной адаптации при трудоустройстве бакалавров по педагогическим должностям.

Как правило, в качестве наставников определяются опытные педагоги, имеющие достижения в педагогической и / или музыкальной сферах, как свои личные, так и учеников и воспитанников. Однако нередко в качестве наставников определяются молодые педагоги из числа наиболее успешных. Как показала практика, данный вариант часто бывает наиболее результативным, поскольку между наставником и наставляемым небольшой возрастной и культурный разрыв способствует более глубокому взаимопониманию. Об эффективности данных практик внутри студенческого сообщества говорится в исследовании В.Ю. Стримова, П.В. Сысоева, В.В. Завьялова [4].

Данная практика предполагает определенную этапность. Закрепление наставников из числа педагогов школ, детских садов, учреждений дополнительного образования

осуществляется еще на 1-2 курсе бакалавриата. В основном на данном этапе взаимодействие студентов с наставниками из числа практиков сводится к неформальному образованию, выполнению совместных видов деятельности (небольшие научные и методические исследования, включенное наблюдение, совместная предметная деятельность в области музицирования). На 3 курсе наставнические пары работают над совместным образовательным проектом, имеющим практическое воплощение в образовательной деятельности. На 4-5 курсах взаимодействие в наставнических парах осуществляется в основном через ресурс педагогической и научно-исследовательской практики.

В качестве важной проблемы, с которой столкнулись инициаторы данной практики наставничества, является готовность педагога быть наставником, что предполагает наличие определенных компетенций, которые не всегда укладываются в конструкт профессионально-педагогической компетентности. В частности, помимо выше обозначенных качеств и соответствующего уровня профессиональных компетенций (см. требования к отбору в качестве наставника целевой модели наставничества [3]), обязательными для любого наставника являются: развитый эмоциональный интеллект, владение стратегиями и технологиями наставничества (менторства), техниками коммуникации (прежде всего со взрослым человеком), знание возрастных особенностей психики взрослого человека, эмоциональная готовность и зрелость к межкультурному, межпоколенческому взаимодействию, ответственность.

Для решения выше обозначенных проблем была создана школа современного наставника. Работа школы осуществляется по определенному графику, включает в себя перечень обучающих мероприятий, мероприятий просветительского и дискуссионного характера, практико-ориентированных мероприятий, а также конкурсное движение.

Обучающие мероприятия, как правило, это короткие интенсивы или краткосрочные курсы повышения квалификации, направленные на овладение практическими инструментами наставнической деятельности: психологические техники коммуникации, образовательные технологии наставничества, техники развития эмоционального интеллекта. Мероприятия просветительского и дискуссионного характера – это круглые столы, дискуссионные площадки, позволяющие обсудить значимые проблемы наставничества, сплотить сообщество наставников, лектории, в которых наставники знакомятся как с теоретическими аспектами наставнической деятельности, так и с вопросами возрастной психологии, андрагогики, проведения психолого-педагогических исследований и пр. Практико-ориентированные мероприятия в виде педагогических мастерских, мастер-классов, как правило, проводят сами наставники с целью поделиться опытом наставнической деятельности с коллегами.

Немаловажное значение в развитии практик наставничества имеет конкурсное движение. Кафедрой музыкального образования регулярно проводится 3 конкурса профессионального мастерства, рассчитанных на следующие целевые аудитории: наставники, будущие педагоги и наставнические пары. Конкурсы профессионального мастерства позволяют не только стимулировать профессиональное развитие всех участников, обобщить накопленный ими опыт педагогического взаимодействия, но и являются открытой площадкой для обновления профессиональной компетентности всех участников, закрепления педагогической позиции и профессионально-педагогической идентичности. Кроме того, конкурсы профессионального мастерства имеют ярко выраженный поощрительный аспект, что является немаловажным для стимулирования развития практик наставничества.

Особое значение уделяется афишированию совместной деятельности наставников и наставляемых: проводятся совместные концерты, парные выступления на конференциях, открытые лекции и т.д.

Важное значение в системной работе по развитию практик наставничества в вузе играет система поощрения всех участников реализации целевой модели наставничества. Используются такие ресурсы, как благодарности наставникам и наставляемым, партнерам – образовательным учреждениям, награды, именные стипендии, почетные педагогические статусы-звания «Педагог-наставник».

Также помимо стандартной парной модели «наставник – наставляемый» используются активно варианты краткосрочного наставничества, группового наставничества.

В качестве подтверждения результативности данной практики являются следующие факты. 98% выпускников выбирают профессию учителя музыки (педагога дополнительного образования), демонстрируют закрепление в профессии (не увольняются из сферы образования в течение 3 лет с момента устройства на работу). Результаты педагогического исследования уровня адаптации студентов, прошедших через систему наставничества, показывают устойчивую профессионально-педагогическую идентичность респондентов, облегчение процесса профессиональной адаптации на рабочем месте, повышенный спрос на профессиональное, в том числе музыкальное саморазвитие. Результаты исследования участников школы наставников также показывают положительную динамику по линиям удовлетворенности, методической поддержки и профессионального роста.

Таким образом, несмотря на то, что в целевой модели наставничества вузам отведена партнерская роль, вузы могут возглавить деятельность по продвижению практик наставничества в сфере образования. Основной принцип реализации данной практики заключается в четком поддержании линий взаимовыгодного сотрудничества вуза и образовательных учреждений. Структурирование данной деятельности посредством управления системой подготовки наставников, лидерство в методическом обеспечении процесса развития практик наставничества, стимулирование конкурсного движения наставников и наставляемых развивает не только образовательный потенциал региона, но и способствует повышению уровня подготовки педагогических кадров и обеспечивает их закрепление в педагогической профессии.

1. Марголис, А.А., Аржаных, Е.В., Хуснутдинова, М.Р. Институционализация наставничества как ресурс профессионального развития российских педагогов // Вопросы образования. 2019. № 4. С. 133-159.
2. Митрофанов, В.А., Логвинова, О.К., Ярмолюк, А.И. Наставничество в современном вузе: теоретические основания и практический опыт // Человеческий капитал. 2016. № 11 (95). С. 35-38.
3. Письмо Минпросвещения России от 23.01.2020 N МР-42/02 «О направлении целевой модели наставничества и методических рекомендаций» / Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. URL: <https://docs.cntd.ru/document/564445229>
4. Стромов, В.Ю., Сысоев, П.В., Завьялов, В.В. Развитие студенческого наставничества в научно-образовательной сфере в классическом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 174. С. 7-14.

Еремина А.В.

Духовная природа литературного творчества

*Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского
(Россия, Калуга)*

doi: 10.18411/trnio-12-2023-40

Научный руководитель: Маслова Т.А.

Аннотация

Данная статья посвящена рассмотрению духовной природы литературного творчества и ее христианских истоков, а также анализу ее влияния на формирование личности и духовно-нравственных ориентиров читателя.

Ключевые слова: духовная природа, литературное творчество, духовность, духовные ценности, Библия.

Abstract

This article is devoted to the consideration of the spiritual nature of literary creativity and its Christian origins, as well as the analysis of its influence on the formation of personality and spiritual and moral orientations of the reader.

Keywords: spiritual nature, literary creativity, spirituality, spiritual values, the Bible.

В каждом произведении русской литературы мы можем наблюдать обращение к духовной культуре, которая представляет из себя нечто иное, как совокупность высших проявлений человека: приверженность нравственным традициям, гуманистические начала, стремление к совершенству, соблюдение норм морали, трепетное отношение к окружающему миру. Обогащение духовного мира человека происходит, в большинстве случаев, благодаря чтению литературных произведений. Именно в них мы можем увидеть все основополагающие принципы, формирующие внутренние основы человека.

Приобщение к духовности ведет к трансформации, так как делает невозможным осознанное совершение аморальных поступков, рождает благие дела и намерения, облагораживает окружающий мир, наполняет его добром и светом, искореняет зло и невежество.

Чтение литературных произведений, постижение их духовной природы, несомненно, никогда не потеряют своей актуальности. Где как ни в произведениях русских классиков искать незыблемые духовные ценности, благодаря которым происходит формирование личности высоконравственной и глубоко духовной. Чтение книг оказывает влияние не только на разум, но и на душу человека, так как побуждает к серьезным размышлениям, закладывает верные ориентиры, которые будут ему верными помощниками на протяжении всех жизни. Исходя из вышесказанного, сложно недооценить роль литературы для современного человека, поскольку для нашего века характерна культура массовая, развлекательная, и более всего нам не хватает приобщения к культуре духовной. Это представляется возможным через приобщение к произведениям литературного творчества, поскольку именно они и являются духовной сокровищницей.

Для того, чтобы в точности обрисовать для себя значение такого многогранного понятия, как «духовность», мы обратимся к различным источникам. Одним из основных толкований, охватывающих всю совокупность присущих рассматриваемому понятию черт, является следующее: «Духовность — в самом общем смысле — совокупность проявлений духа в мире и человеке. В социологии, культурологии и публицистике «духовностью» часто называют объединяющие начала общества, выражаемые в виде моральных ценностей и традиций...» [8]. Исходя из содержания приведенной цитаты, можно сделать вывод, что духовность есть нечто иное, как нематериальное проявление всех наивысших качеств, которые отражены в системе общечеловеческих ценностей. Этот вывод может быть обоснован и тем, что в русском языке, как и в других западных языках, слово «духовность» имеет единый корень - «дух», который, согласно иудейским и христианским традициям, имеет следующие значения: 1) бессмертие, вечная жизнь; 2) дыхание (Божье) [9].

Говоря о духовной природе литературного творчества различных писателей, нельзя не упомянуть и о главном произведении: Евангелии. Именно оно служило источником вдохновения для многих русских писателей и поэтов. В нем они зачатую черпали образы и сюжеты для своих книг.

Без таких великих авторов, как А. С Пушкин, М. Ю Лермонтов, Ф. М Достоевский, Н.С Лесков, Л.Н Толстой, Н. В Гоголь, сложно представить классическую литературу. Все эти писатели были людьми верующими, и христианские мотивы- основа их произведений.

Евангелие - составная часть Библии, а именно Нового завета. Все четыре Евангелия: от Матфея, от Марка, от Луки и Иоанна, относятся к жанру религиозной литературы, их содержанием является жизнеописание и высказывания Христа.

Евангелие - книга духа, фундаментом которой являются христианские заповеди, повествующие нам о морали и нравственности. В ней содержится все то, что обогащает внутренний мир человека, питает его разум и душу.

Исх.31:3 и Я исполнил его Духом Божиим, мудростью, разумением, ведением и всяким искусством;

Исх.31:4 работать из золота, серебра и меди, [из голубой, пурпуровой и червлёной шерсти и из крученого виссона];

Исх.31:5 резать камни для вставляния и резать дерево для всякого дела; [10].

В Ветхом Завете Дух Божий представлен как Мудрость, Божий посредник и Божье присутствие, которое обязательно несет в себе откровение и вдохновение. Именно с Духа Святого начинается долгий путь к святости и обновлению сердца. Благодаря дару Духа Веселеил был наделен мудростью делать искусные вещи. Дух раскрывает и вдохновляет, он больше, чем просто Божий посредник; он несет в себе Божье присутствие [11].

Отрывок из текста разворачивает перед нами следующую метафору: творчество, имеющее в основе своей духовные ценности рождается под влиянием «Духа Божьего», а именно является драгоценным даром, который облагораживает и совершенствует душу человека.

Мнение А. Лихачева наиболее существенно раскрывает идею божественности литературного творчества: «в наше время, когда говорят о смысловых, идейных исканиях отдельного человека или целого культурного течения, но при этом желают подчеркнуть их автономность от религиозной сферы, термины «духовный» и «нравственный» зачастую соединяют, образуя новое слово: духовно-нравственный. ... Речь в подобных случаях идет все о том же поиске Истины и Смысла, который осуществляется и в религии, но при этом с опорой на интуитивный поиск самого человека, его совести, а не на то или иное религиозное учение или Откровение» [7, с 20].

Рассмотрим стихотворение А.С Пушкина «Ангел», лирическими героями которого являются библейские персонажи.

В дверях эдема ангел нежный
 Главой поникшею сиял,
 А демон мрачный и мятежный
 Над адской бездною летал.
 Дух отрицанья, дух сомненья
 На духа чистого взирал
 И жар невольный умиленья
 Впервые смутно познавал.
 «Прости, — он рек, — тебя я видел,
 И ты недаром мне сиял:
 Не все я в небе ненавидел,
 Не все я в мире презирал».

Стихотворение А.С Пушкино основано на противопоставлении добра и зла: по одну сторону добродетельный ангел, по другую – злой демон. Автор доносит до читателей, что любовь и добро творят чудеса. Лучезарная внутренняя красота ангела производит впечатление на него неизгладимое впечатление, демон начинает испытывать благие чувства, а затем сознается ангелу в этом.

Ангел, не совершая никаких действий, только лишь своим присутствием освещает душу демона. Яркий внутренний свет духовности ангела преобразил тьму невежества и порочных склонностей, подтолкнул демона к раздумьям. Также и каждый человек, соприкоснувшись с духовностью, воплощенной в литературном творчестве, имеет возможность открыться этому свету и проникнуться духовными ценностями.

Литературное творчество, как мы уже ранее выяснили, является источником духовности. Посредством книг каждый из нас напитывается новыми знаниями, приобретает лучшие человеческие качества.

Духовную природу в литературном творчестве мы можем наблюдать посредством анализа ведущей мысли конкретного произведения. Необходимо определить для себя ответы на следующие вопросы:

Какой урок я вынес для себя после прочтения данной книги?

О чем заставляет задуматься данная сюжетная линия?

Какие ценности заложены в основе этой книги?

Ответить на данные вопросы можно, сопоставив противоположные примеры. Так, например, произведение великого русского писателя Л.Н. Толстого «После бала» подталкивает читателя к серьезным размышлениям. Главный герой рассказа был потрясен жестокостью и равнодушием полковника. Перед глазами молодого человека развернулась зверская экзекуция, которой руководил Петр Владиславович. Внимание последнего было приковано к солдатам: полковник следил, чтобы провинившегося били исправно. Противоречивость этого поступка состояла в том, что ранее, на балу, полковник был добр и учтив, производил впечатление благонаправленного человека.

Рассказ заставляет задуматься о том, каким разным может быть человек в той или иной обстановке и позволяет сделать следующий вывод: не стоит составлять мнение о людях, если вам известно о них совсем мало. Также в произведении очень ярко описываются злые и добрые начала в человеке, автор осуждает жестокость и разоблачает социальную несправедливость.

Говоря о речевых приемах в рассказе Л.Н. Толстого, мы можем поразиться впечатляющей силе художественной мысли.

Лексическое богатство, разнообразные языковые средства, композиционные приемы - все это позволило наиболее точно передать авторских замыслов, а именно: внушить читателю ненависть к угнетению и унижению человека.

Противоположным примером являются произведения, не несущие в себе зерен для размышления, не влекущие за собой глубинное понимание нравственных начал. Отличительными чертами данных произведений является развлекательный характер, низкая культура речи, поверхностные сюжеты, не требующие глубокого осмысления. Некоторые из таких книг не только не приносят пользу, но и искажают представления о культуре, нравственности, жизненных ценностях и ориентирах. Влияние на структуру мировоззрения читателя осуществляется посредством искажения общечеловеческих ценностей, подмены их на иные, противоположные по содержанию.

Таким образом, мы можем сделать следующий вывод: литература, имеющая под собой фундамент духовности, является хранилищем общечеловеческих ценностей, она пробуждает в читателе лучшие чувства, обостряет понимание добра и зла, воспитывает, ведет к расцвету творческих способностей и чувству всемирной общности. Как писал Д.С. Лихачев: «Русская классическая литература – это грандиозный диалог с народом, с его интеллигенцией в первую очередь. Это обращение к совести читателей» [7, с.377]. Люди всегда могли обратиться к литературе. Иногда она была «единственным голосом совести, единственной силой, определявшей национальное самосознание русского народа...» [7, с. 377].

Исходя из вышеизложенного, мы можем сделать вывод о том, что понятие «духовность» сложное и многогранное. Оно включает в себя не только нравственность или даже совокупность нравственных норм, а является особым духовно-нравственным законом, которому подчинены в человеке и исторические, и социальные, и биологические, и нравственные, и национальные стороны жизни.

Говоря о литературе, как о творчестве, обладающем духовной природой, можно с полной уверенностью утверждать, что она является огромным хранилищем духовно-нравственных ценностей. При этом, необходимо понимать ее истоки, из которых произрастает духовный аспект произведений. Ими в первую очередь являются Евангелия от Матфея, от Марка, от Луки и Иоанна и, конечно же, Библия в целом.

Стремление к высшим, духовным ценностям нашли отражение в произведениях А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, И. С. Тургенева, Л.Н. Толстого и многих других авторов. Содержание таких книг - мощный источник воспитания духа, ведь посредством раскрытия

художественных образов литература даёт нам понятия о добре и зле, правде и кривде, истине и лжи. Всеобщее известно, что нет ничего более убедительного, чем правдиво нарисованный образ, который обостряет ум и проникает в самую душу читателя. В этом сила и значимость литературы, как важной составляющей образования и воспитания личности.

Ценность русской литературы безусловно велика, ее влияние неопределимо для разума и души читателя, поэтому возрождение интереса и уважения к книгам – одна из важнейших задач современности.

Хотелось бы закончить свою работу словами Д.С. Лихачева:

«Литература, созданная русским народом, — это не только его богатство, но и нравственная сила, которая помогает народу во всех тяжелых обстоятельствах, в которых русский народ оказывался. К этому нравственному началу мы всегда можем обращаться за духовной помощью» [7, с. 62].

1. Баркова, О. А. Русская литература — источник духовности и нравственности / О. А. Баркова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2013. — № 9 (56). — С. 353-354.
2. Книга в духовно-нравственном воспитании: функции, смыслы, значение: материалы семинара, посвященного Дню православной книги / отв. редактор М. В. Уманская. – Нижний Тагил: ЧОУ «Православная гимназия №11 во имя св. блгв. вел. кн. Александра Невского».
3. Духовные смыслы русской словесной культуры: монография/ Л.В. Камедина; Забайкальский гос. ун-т. – Чита: ЗабГУ 2014.- 227 с.
4. Лингвистический анализ текста на примере рассказа Л. Н. Толстого «После бала». <https://infourok.ru/lingvisticheskiy-analiz-teksta-rasskaza-l-n-tolstogo-posle-bala-1236328.html>
5. Полное собрание стихотворений/ А.С. Пушкин – «Public domain», 1809 – 1836.
6. После бала/Л.Н Толстой - «Public domain», 1911.
7. Раздумья о России / Д. С. Лихачев. - [3-е изд.]. - Санкт-Петербург: Logos, 2006 (СПб.: Печатный двор им. А. М. Горького). - 654, с.: ил.; 21 см.; ISBN 5-87288-350-1 (В пер.)
8. <https://ru.wikipedia.org/wiki/>
9. <https://azbyka.ru/duxovnost>
10. <https://bible.by/lopuhin-bible/2/31/>
11. <https://joker1980.livejournal.com/49193.html>

Желадо А.А., Ворсобина Н.В.

Влияние ТРИЗ-технологий на коррекцию звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

*ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского»
(Россия, Калуга)*

doi: 10.18411/trnio-12-2023-41

Аннотация

В данной статье мы разберем, как использование ТРИЗ-технологий может повлиять на коррекцию звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Также рассмотрим ценности использования ТРИЗ-технологий при работе с детьми.

Ключевые слова: ТРИЗ-технологии, коррекция, старший дошкольный возраст, фонетико-фонематическое недоразвитие речи.

Abstract

In this article we will analyze how the use of TRIZ technologies can influence the correction of sound pronunciation in children of senior preschool age with phonetic-phonemic speech underdevelopment. We will also consider the value of using TRIZ technologies when working with children.

Keywords: TRIZ technologies, correction, senior preschool age, phonetic-phonemic speech underdevelopment.

Коррекция звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, является одной из основных задач в обучении детей данной категории. Данное нарушение является сейчас довольно распространенным среди дошкольников.

Дошкольный возраст уникален, поскольку как сформируется ребёнок, такова будет его жизнь. Именно поэтому важно не упустить этот период для раскрытия потенциала и коррекции у ребёнка. Сейчас актуальной проблемой для многих педагогов является поиск путей и средств для формирования ключевых компетентностей у детей. Важной составляющей данного направления работы является выбор педагогической технологии, способствующей формированию ключевых компетентностей у дошкольников.

В настоящее время одной из прогрессивных и эффективных форм работы с детьми является технология ТРИЗ. ТРИЗ-это методы генерации эффективных идей и разрешения проблем на основе моделей противоречий и способов их разрешения. ТРИЗ-технологии также берут во внимание и психические стороны человека, что немало важно при работе с детьми. Используя ТРИЗ мы исходим из того, что способности есть у каждого ребёнка, но наша задача их развить и в нужном месте использовать.

Рассмотрим ценность использования ТРИЗ-технологий в работе с детьми дошкольного возраста. Они состоят в следующем:

ТРИЗ-технология предлагает инструментарий для проблемного развивающего обучения. Использование ТРИЗ позволяет не только заинтересовать детей образовательным процессом, но и формирует в то же время умение самостоятельно проходить путь познания и освоения нового, потому что ребенок лучше всего запоминает то, что сделал сам.

ТРИЗ-технология способствует развитию личности ребёнка. В процессе освоения методов и приемов ТРИЗ у детей усиливается мотивационный аспект. У ребенка начинает формироваться понимание того, что «я знаю, как могу». Дети становятся увереннее, они учатся находить выход из проблемных ситуаций, легче адаптируются к жизненным обстоятельствам и выполнению заданий. Всё это способствует развитию творческого мышления. А это немало важно при коррекции звукопроизношения.

ТРИЗ-технология позволяет снять боязнь у ребенка перед новым и неизвестным, сформировать восприятие жизненных и учебных проблем, как очередные задачи, которые необходимо решить с помощью алгоритма действий. Коррекция звукопроизношения — это не быстрый и нелегкий процесс. ТРИЗ-технологии помогут ребенку в процессе не терять интереса к занятиям. Каждое упражнение будет мотивировать ребенка и подталкивать на дальнейшие успехи. Начинать работу с ТРИЗ необходимо, как можно раньше, начиная с дошкольного возраста, поскольку каждый ребенок изначально талантлив, но этому его нужно научить. И это далеко не все преимущества использования ТРИЗ- технологий в коррекции звукопроизношения.

ТРИЗ-технологии- это система творческих заданий. Эти задания обеспечивают формирование необходимых знаний и умений. Предлагая детям коррекцию звукопроизношения с помощью ТРИЗ, важно учитывать следующие дидактические принципы:

1. Принцип свободы выбора. В любом обучающем или управляющем действии предоставить ребенку свободу выбора.
2. Принцип открытости. Предоставить ребёнку возможность работать с открытыми задачами. В условиях творческого задания закладываются разные варианты решений. Благодаря этому интерес ребёнка только растёт.
3. Принцип деятельности. Любое творческое задание включает практическую деятельность.
4. Принцип обратной связи. Педагог может регулярно контролировать процесс освоения детьми мыслительных операций, так как в новых творческих заданиях есть элементы предыдущих.

5. Принцип идеальности. Творческие задания не требуют специального оборудования и могут быть частью любого занятия, что позволяет максимально использовать возможности, знания и интересы детей.

Основными целями теории решения изобретательских задач для дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи является формирование и коррекция звукопроизношения на основе активизации творческого мышления для продуктивной познавательной, исследовательской и изобретательской деятельности.

При использовании ТРИЗ-технологий основная задача состоит в том, чтобы не давать детям готовые знания, а учить их находить. За основу берется работа со сказками, решение сказочных задач, различных заданий и упражнений.

Результативность использования приемов ТРИЗ-технологий в процессе формирования звукопроизношения у детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи возрасту соответствует высказыванию Выготского Л. С. о том, что «педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Только тогда она сумеет вызвать к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития».

Таким образом, занятия с применением элементов ТРИЗ могут стать эффективным средством коррекции звукопроизношения, а также развития активного творческого мышления у дошкольников. Использование ТРИЗ-технологий оказывают значимое влияние на развитие многих психических процессов и личности в целом, а это очень важно при коррекции звукопроизношения. Ребенок учится творчески применять полученные знания, расширяет свой кругозор и словарный запас. Всё это помогает дошкольникам улучшить свои речевые результаты, а ежедневные занятия с использованием ТРИЗ-технологий позволяют добиться положительной динамики.

1. Гирфанова, М. В. Шкатулка активные методы обучения дошкольников//2019. – 67 с.
2. Сидорчук, Т. А. Обучение дошкольников составлению логических рассказов по серии картинок (Технология ТРИЗ).М.:АРКТИ, 2010.-45 с.
3. Сидорчук, Т. А. Составление детьми творческих рассказов по сюжетной картине//методическое пособие для воспитателей детских садов и родителей. -М.: АРКТИ,2010. – 89с.:ил.
4. Филичева, Т. Б. Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (старшая группа детского сада) : учеб. Пос. для логопедов и воспитателей детских садов/ Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : МГОПИ, 1993. – 101 с.
5. Филичева, Т. Б. Дидактические материалы для обследования и формирования речи детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева. – Москва : Дрофа, 2009. – 32 с. – ISBN 978-5-358-04486-9.

Желадо А.А., Ворсобина Н.В.

Исследование эффективности использования ТРИЗ-технологий при коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста

*Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского
(Россия, Калуга)*

doi: 10.18411/trnio-12-2023-42

Аннотация

В данной статье рассматривается эффективность использования ТРИЗ-технологий при коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Представлены результаты экспериментального исследования данной технологии, которое состояло из трех этапов. Результаты контрольного этапа свидетельствуют о положительной динамике звукопроизношения у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Ключевые слова: ТРИЗ-технологии, эффективность, старший дошкольный возраст, фонетико-фонематическое недоразвитие речи, звукопроизношение.

Abstract

This article examines the effectiveness of the use of TRIZ technologies in the correction of sound reproduction in older preschool children with phonetic and phonemic speech underdevelopment. The results of an experimental study of this technology, which consisted of three stages, are presented. The results of the control stage indicate a positive dynamics of sound reproduction in children with phonetic and phonemic speech underdevelopment.

Keywords: TRIZ technologies, efficiency, senior preschool age, phonetic and phonemic underdevelopment of speech, sound reproduction.

Многочисленными исследованиями отмечен рост речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста, в том числе нарушение звукопроизношения. Нарушение воспроизведения звуков возможно в силу разных причин, одна из них - фонетико-фонематическое недоразвитие речи (далее ФФНР). Цель настоящего исследования заключалась в коррекции звукопроизношения у детей, имеющих фонетико-фонематическое недоразвитие речи, с помощью ТРИЗ-технологий.

Экспериментальная работа проводилась в три этапа:

1) констатирующий, 2) формирующий и 3) контрольный.

Цель констатирующего этапа – выявить детей, имеющих ФФНР, и наметить направления дальнейшей работы.

Цель формирующего этапа - апробация ТРИЗ-технологии, как средства коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Цель контрольного этапа - оценка эффективности, апробированной ТРИЗ-технологии, как средства коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Экспериментальная работа проводилась в муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад №87 «Золушка»» города Калуги.

В исследовании участвовала старшая группа из 25 человек. Группа детей, имеющих речевые нарушения состояла из 14 человек (9 мальчиков и 5 девочек) Данные дети составили экспериментальную группу.

На констатирующем этапе было проведено логопедическое обследование детей старшего дошкольного возраста с помощью методики Т.Б.Филичевой и Г.В.Чиркиной

Обследование включало:

- 1) обследование звукопроизношения;
- 2) обследование фонематического слуха;
- 3) обследование слоговой структуры слова.

Мы выявили, что из 25 детей старшей группы 14 детей имели фонетико-фонематическое недоразвитие речи, которые составили экспериментальную группу, остальные (11 детей) имели уровень речевого развития, соответствующий норме. На основе полученных данных была выявлена необходимость разработки заданий с использованием Триз-технологий для коррекции звукопроизношения у детей, имеющих фонетико-фонематическое недоразвитие речи.

В ходе работы учитывались следующие моменты: возрастные особенности детей при отборе материала; активное участие детей в работе во время деятельности; максимальное использование развивающего потенциала на основе ТРИЗ-технологий в создании благоприятной среды.

А.Б.Кузнецова, Н.Н.Хоменко считают, что использование ТРИЗ-технологий позволяет решать задачи по речевой коррекции через систему творческих заданий. Суть его заключается в том, что ребенок не получает знания в готовом виде, а втянут в процесс активного поиска, своеобразного «открытия» новых для него явлений и закономерностей.

Итак, для коррекции звукопроизношения мы разработали и внедряли следующие ТРИЗ-технологии:

- 1) Метод ММЧ (моделирования маленькими человечками)
- 2) Мышление по аналогии.
- 3) Типовые приёмы фантазирования (ТПФ)
- 4) «Круги Луллия»
- 5) «Усовершенствованные Круги Луллия»
- 6) Синектика. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ
- 7) Д/И волшебные домики
- 8) Дидактическая ТРИЗ-игра Маша-Растеряша

Подробно разберём одну из использованных нами в ходе исследования разработанную ТРИЗ-технологю.

«Круги Луллия»

Мы выяснили ранее, что для коррекции звукопроизношения мало работать только над самим звукопроизношением. Важно также затронуть фонематический слух. Именно здесь данная ТРИЗ-технология нам и поможет. Суть технологии заключается в том, что мы не только отработываем произнесение звука, но и учим ребёнка слышать и показывать. В Большом круге мы размещаем картинки с объектами, а на маленьком - карточки со звуками. При вращении маленького круга стрелка указывает на звук, а ребенок должен совместить звук и картинку с объектом в названии которого данный звук стоит вначале слова. Целью этапа является научить детей находить слова с заданным звуком и определять позицию в слове.

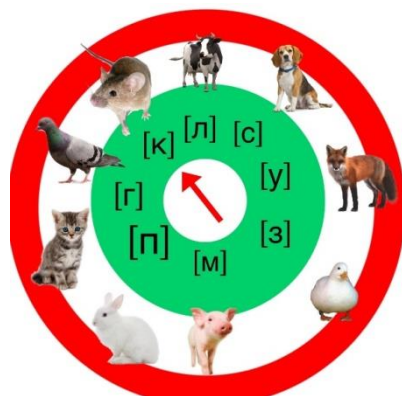


Рисунок 1. «Пример Круга Луллия».

Основная задача состояла в коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи с помощью ТРИЗ-технологий. Были проведены индивидуальные и фронтальные занятия. Индивидуальные занятия проводились два раза в неделю, а фронтальные один раз в неделю. Занятия с применением элементов ТРИЗ являются эффективным средством коррекции звукопроизношения, а также развития активного творческого мышления у дошкольников, оказывают значимое влияние на развитие многих психических процессов и личности в целом. ТРИЗ-технологии позволяют обеспечить творческое применение полученных знаний, способствуют повышению активности, расширяют кругозор и словарный запас. Всё это предоставляет дошкольникам возможность успешной самореализации в разных видах деятельности. Занятия с использованием приёмов ТРИЗ помогают детям добиться положительной динамики.

Диагностическое исследование было направлено на выявление эффективности апробированной ТРИЗ-технологии, как средства коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. На контрольном этапе в экспериментальной группе был проведен анализ результатов и их сравнение с полученными данными на констатирующем этапе исследования. Результаты контрольного этапа исследования представлены на рисунках 2, 3 и 4.

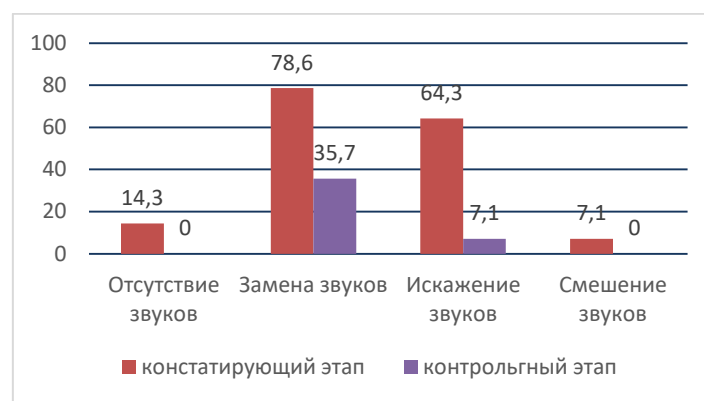


Рисунок 2. Сравнение результатов звукопроизношения детей экспериментальной группы.

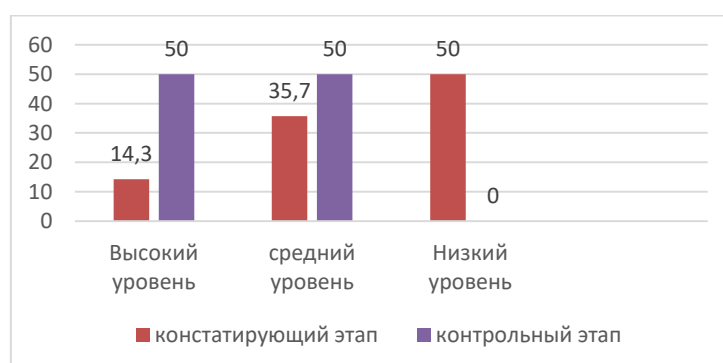


Рисунок 3. Сравнение результатов фонематического слуха детей экспериментальной группы.

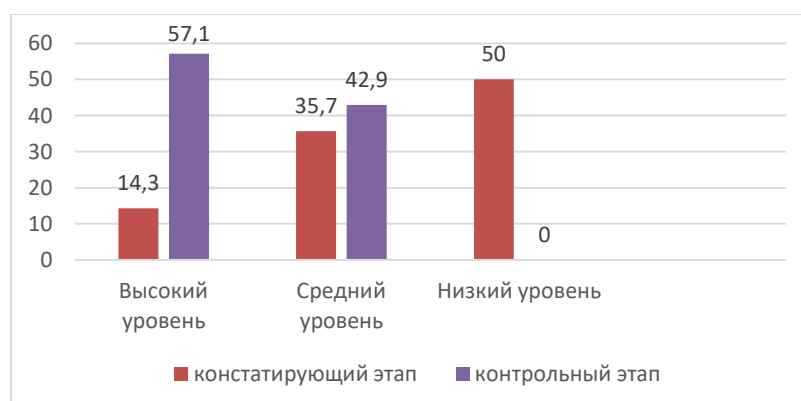


Рисунок 4. Сравнение результатов слоговой структуры слова детей экспериментальной группы.

Таким образом, результаты, полученные на контрольном этапе, показали положительную динамику. Этому способствовала коррекция звукопроизношения у детей, имеющих фонетико-фонематическое недоразвитие речи, с помощью подобранных нами ТРИЗ-технологий. Конечно, это только начало работы по коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, но на наш взгляд, при регулярном использовании в коррекционно-логопедической работе ТРИЗ-технологий, успех будет гарантирован.

1. Сидорчук, Т. А. Обучение дошкольников составлению логических рассказов по серии картинок (Технология ТРИЗ). М., 2010. 45 с.
2. Сидорчук, Т. А. Составление детьми творческих рассказов по сюжетной картине. М., 2010. 89 с.
3. Филичева, Т. Б. Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (старшая группа детского сада) : учеб. Пос. для логопедов и воспитателей детских садов. М., 1993. 101 с.
4. Филичева, Т. Б. Дидактические материалы для обследования и формирования речи детей дошкольного возраста. М., 2009. 32 с.
5. Шпаковский, Н. А. ОТСМ- ТРИЗ: подходы и практика применения// учебное пособие. 2023. 54 с.

Жеребцова Т.В.

О некоторых способах реализации воспитательных задач при обучении иностранному языку студентов педагогического направления вуза

*Петрозаводский государственный университет
(Россия, Петрозаводск)*

doi: 10.18411/trnio-12-2023-43

Аннотация

Решение задач воспитания в вузе неразрывно связаны с решением обучающих задач. Статья рассматривает возможность воспитания первокурсников педагогического направления в рамках предмета «Иностранный язык» на примере проведения занятия, посвященного Дню матери.

Ключевые слова: процесс воспитания, реализация воспитательных задач, студенты педагогического направления, семейные ценности, День матери.

Abstract

Upbringing tasks are closely connected with educating tasks at university. The article tells about the opportunities of the subject “Foreign Language” in the upbringing first-year students of pedagogical direction on the example of the class dedicated to Mother’s Day.

Keywords: the process of upbringing, implementing of upbringing tasks, students of pedagogical direction, family values, Mother’s Day.

Эффективность высшего образования обеспечивается не только качественным обучением, применением современных методов и технологий преподавания, но и планомерным, грамотно выстроенным процессом воспитания обучающихся, который не заканчивается в средней школе, но приобретает новые цели, задачи, формы и методы в вузе. Становление будущего специалиста подразумевает не только приобретение знаний и компетенций, необходимых для будущей профессии, но также развитие духовных, нравственных и общекультурных личностных качеств. Закон об образовании РФ определяет воспитание следующим образом: «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» [1]

Воспитательная работа проводится не только во внеучебное время. В современных условиях воспитание интегрируется в педагогическую деятельность преподавателя и является неотъемлемой частью образовательного процесса. Оно реализуется в процессе общения преподавателя и студента и во время выполнения непосредственно учебных заданий. Каждый вуз ежегодно разрабатывает и осуществляет план воспитательных мероприятий. Например, наше учебное заведение, ФГБОУ «Петрозаводский государственный университет» включает в такой план большой список мероприятий, проводимых первичной профсоюзной организацией обучающихся, молодёжным иннопарком, военным учебным центром, творческой лабораторией, научной библиотекой и другими подразделениями университета. Кроме общих мероприятий каждый преподаватель-предметник использует свою преподавательскую деятельность для реализации посильных и приемлемых воспитательных задач.

В данной статье авторы рассматривают возможность воспитания первокурсников педагогического направления в процессе обучения иностранному языку. Воспитательная роль иностранного языка активно обсуждается в методической литературе. Например, доктор

педагогических наук, лингвист Воронина Г.И. выделяет следующие воспитательные цели иностранного языка:

- 1) формирование уважения к языку и культуре носителей языка;
- 2) воспитание коммуникативно-речевого такта, коммуникабельности в общении;
- 3) воспитание активности в решении коммуникативных и познавательно-поисковых задач;
- 4) приобщение к самостоятельному выполнению заданий, работе со справочной литературой, зарубежными источниками информации [2] Авторы статьи предполагают, что в рамках нашего предмета мы можем воспитывать и развивать такие качества личности, как патриотическое отношение к своей родине, уважение к старшим, одноклассникам и преподавателям, ответственное отношение к будущей профессиональной деятельности, интерес к отечественной и мировой культуре, стремление к саморазвитию. Помимо интереса и уважения к культуре стран изучаемого языка мы считаем необходимым поддерживать интерес и уважение и к родной культуре, обычаям, традициям. Опыт показывает, что обучающиеся с готовностью участвуют в обсуждении российских реалий на иностранном (английском) языке. Традиционно одно из занятий в декабре посвящается новогодним и рождественским празднованиям. Знакомясь с лексикой по теме “Christmas”, студенты не только обсуждают западноевропейские рождественские обычаи, но и с интересом описывают свои новогодние семейные традиции.

Отдельно мы хотим остановиться на занятии, посвященном Дню матери. Уже в течение нескольких лет одно из занятий в конце ноября проходит под названием Mother’s Day. Оно приурочено именно к российской дате этого праздника. Мы используем две формы проведения: студенты выступают перед группой с небольшим рассказом о маме или выразительно читают стихотворение о маме, о семье. В первом случае такое занятие становится в учебном плане обобщением грамматических тем “To be”, “Present Simple” и лексических “About myself”, “Family”, “Jobs and professions”, “Appearance and character”. При чтении стихотворений совершенствуются фонетические навыки и реализуются творческие способности студентов. В том и другом случае уделяется внимание семейным ценностям и воспитывается уважение к «чужим» ценностям. В процессе подготовки такого занятия первокурсники педагогического направления получают задание составить заранее небольшой рассказ о маме, в котором они могут рассказать о маминной профессии, описать её внешность, черты характера, интересы и т.д. Стихотворение мы также предлагаем подобрать самостоятельно, для «слабых» студентов даем на выбор готовое. Оно может быть посвящено маме или семье в целом. Участие преподавателя зависит от уровня подготовки студентов: мы можем заранее проверить грамотность и правильность чтения. Студенты подбирают фотографии и другие изображения, чтобы сделать свой рассказ или чтение стихотворения интересным, красочным, привлекающим внимание. В конце занятия мы предлагаем подписать по-английски открытки для мам. Как правило, на таком занятии царит особый эмоциональный настрой, который имеет не только воспитательное значение, но и способствует повышению мотивации обучающихся.

Воспитательные задачи также решаются при обсуждении текстов на педагогические темы - мы затрагиваем важность уважительного отношения к коллегам по будущей профессии и к будущим ученикам. Обсуждая плюсы и минусы педагогической профессии, мы отмечаем необходимость постоянного саморазвития и в духовном, и в физическом плане.

Таким образом, воспитательная работа в вузе проходит не только на уровне специально организованных мероприятий во внеучебное время, но и органично вписывается в рамки занятий по отдельным предметам. Преподавателю не только желательно, но необходимо освоить способы и методы проведения воспитательной работы в пределах своего предмета, так как период обучения в вузе является важным этапом становления будущего специалиста, во время которого очень важно создать условия для самоопределения и самореализации, для

удовлетворения культурных, нравственных и интеллектуальных потребностей, для формирования качеств, необходимых в будущей профессиональной деятельности.

1. Закон об образовании РФ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b4f823952bafadf7c3be48187257dd2abf921d77/ (дата обращения 16.11.2023)
2. Воронина, Г.И. Коммуникативно-деятельностный подход к школьному языковому образованию.- М.: Просвещение, 1999.

Зайцева Ю.О.

Использование технологии дебатов в XX веке в контексте развития системы образования

*Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина
(Россия, Рязань)*

doi: 10.18411/trnio-12-2023-44

Аннотация

В статье поднимается проблематика дебатов в педагогическом, философском и социально-политическом контексте. Анализируется роль и место технологии дебатов в педагогическом процессе разного периода времени, а также в общественной и культурной жизни. Освещаются причины распространения технологии дебатов, разбирается их значение для процессов модернизации содержания школьного и высшего образования.

Ключевые слова: дебаты, образование, общественное развитие, прогрессивизм, теледебаты.

Abstract

The article raises the issues of debates in the pedagogical, philosophical and socio-political context. The role and place of debate technologies in the pedagogical process of different periods of time, as well as in social and cultural life, is analyzed. The reasons for the spread of debate technology are highlighted, their significance for the processes of modernization of the content of school and higher education is analyzed.

Keywords: debates, education, social development, progressivism, TV debates.

XX век принес масштабные изменения во все сферы общественных отношений, что было вызвано закатом Нового времени и присущих ему социальных институтов и распространением новых, характерных для Новейшей эпохи. Нарастающие процессы демократизации общественных отношений вели к распространению свободы слова и личности, поэтому люди стали отстаивать свои идеалы через разные технологии, в том числе дебатов. Однако XX век характеризовался также появлением тоталитарных и авторитарных обществ, преследованием инакомыслящих даже в демократических странах. Все эти процессы не могли не отразиться на системе образования, они вели к коренным, но противоречивым изменениям.

Наиболее активно технологии дебатов в XX в. развивались в США, что объяснялось демократическими традициями и давно установившейся республиканской формой правления. Президентские выборы сопровождались бурными дебатами, что неизменно вызывало интерес у публики. Популярность дебатов еще более увеличилась сначала с их радиозэфирами, а затем телевизионными трансляциями. Впервые они были показаны в 1960 г., когда кандидаты Кеннеди и Никсон боролись за президентское кресло. Данное противостояние стало для американцев важнейшим событием, трансляцию посмотрело около 70 миллионов человек .

На развитие технологии дебатов влияли не только политические факторы. Теоретической основой стали идеи течения прогрессивизма первой половины XX в., которое представляло собой крупное реформаторское движение. Его представители, в том числе,

выступали за реформирование образовательной системы в сторону свободного и разностороннего развития обучающихся.

Ведущий теоретик американского прогрессивизма Дж. Дьюи писал, что «образование это процесс жизни, а не подготовка к будущей жизни» и поэтому «образование, которое не пронизано жизненными формами, формами, которые достойны того, чтобы существовать ради них самих, всегда является бледным подобием живой реальности, ограничивает и ослабляет». По его мысли, «единственный путь дать возможность ребёнку осознать его социальное наследие – это позволить ему опробовать те виды деятельности, которые делают саму цивилизацию тем, что она есть». Поэтому акцент делался на игровой и трудовой деятельности. Как итог, в «идеальной школе» он видел «примирение индивидуальных и общественных идеалов». Ученик Дж. Дьюи, профессор У. Килпатрик развил эти идеи и активно применял их на практике под лозунгом «Надо учить тому, как думать, а не тому, что думать».

Идеи мыслителей американского прогрессивизма подразумевали, что у обучающихся должна формироваться собственная уникальная точка зрения, которую они должны уметь отстаивать, в том числе через дебаты. К тому же, американский прогрессивизм опирался на прагматизм как философское течение. Считалось, что правда не объективна, а субъективна, и социально конструируется в диалоге. Прагматизм также акцентирует актуальность опыта, а не веры, что также подчеркивает важность использования дебатов в образовательном процессе.

Все это создавало теоретические и практические основы для распространения дебатов в образовательном процессе. Так, в 1925 г. в штате Висконсин была создана Национальная лига публичной речи, где старшеклассники в том числе устраивали дебаты между собой (организация существует и по сей день). Частым явлением были и дебаты в высших учебных заведениях, что в 1930-е гг. привело к публичным дебатам между представителями разных университетов. Были созданы различные реформаторские школы, где использовались дебаты как образовательная технология. Использование дебатов было направлено на формирование у учащихся способности отстаивать собственную точку зрения, но при этом положительно относиться к чужой. Однако круг тем был ограничен по причине политической цензуры, например, запретными темами были расизм по отношению к чернокожему населению или отстаивание коммунистических идей. Велико было и значение религии, поэтому порой не приветствовалась критика церкви.

Поворотным событием в деле использования дебатов в образовательном процессе стал выход в свет ряда трудов выдающегося британского философа К. Поппера. Они были изданы в послевоенное время и содержали острую критику тоталитарных идеологий (в том числе марксизма). В противовес тоталитаризму Поппер выступал за плюралистическое и мультикультурное общество, члены которого обладают критическим мышлением и способны к глубокому самоанализу. Благодаря этому, по мысли К. Поппера, формируется «открытое общество», которое способно к саморазвитию и адаптации к новым реалиям.

К. Поппер считал, что институт образования тесно взаимосвязан с политической сферой. По его мнению, для успешного развития общества необходимо доступное и качественное образование. Важнейшая конечная цель – формирование недогматического мышления, способность к открытому обсуждению насущных проблем, умение аргументированно доказывать свою точку зрения. Поэтому подчеркивалась важность дебатов как формы убеждения. Данные идеи легли в основу разработки институтом «Открытое общество» специальной технологии дебатов, названной в честь К. Поппера. Согласно правилам технологии дебатов, выступают две команды, одна из которых поддерживает определенную точку зрения, а другая – ее опровергает, затем идет раунд перекрестных вопросов. Сегодня эта технология распространена во многих странах мира, в том числе в российской школе.

Распространено мнение, что дебаты как образовательная технология в России распространяется лишь с крушением социалистического строя. Однако еще в начале XX в. прогрессивные педагоги на своих занятиях устраивали различные обсуждения, что было вызвано популярностью радикальных идей на фоне роста революционного движения в стране. В советской педагогике также определенное место отводилось дебатам и дискуссиями.

Советские школьники и студенты не могли выходить за рамки официальной идеологии, но это не мешало спорить на важные темы, будь то пути построения коммунизма или решение местных проблем.

Использование технологии дебатов в образовательном процессе усиливается в связи с процессами перестройки и последующего строительства новой демократической России. Например, в 1990-е гг. в стране распространяется программа дебатов К. Поппера, которая пользовалась успехом у школьников и студентов.

В XX в. индустриальное общество сменяется информационным, широкое распространение получают республиканская форма правления и демократические идеалы. Теперь первостепенной задачей общественных и государственных лидеров становится не просто предоставить нужную им информацию населению, но аргументированно доказать свою точку зрения в условиях жесткой конкуренции. Это изменило направление образовательного процесса, на первый план выходит обучение и воспитание личности, способной критически мыслить, умеющей отстаивать свои убеждения. В связи с этим распространяется технология дебатов, важнейшей задачей которой является вовлечение обучающихся в обсуждение проблем и планирование решений, а не просто в дискуссии. В XXI в. популярность дебатов как образовательной технологии лишь усиливается, а ее использование отражает вызовы новой эпохи.

1. Вендровская Р.Б. Прогрессивизм в США 20 - 30-х гг. // Педагогика. 2003. № 5. – С. 84-90.
2. Дьюи Дж. Мое педагогическое кредо. Что такое школа? [Электронный ресурс]. URL: <https://altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/7/9> (дата обращения: 14.09.2022).
3. Захаренко Т.П. Применение технологии дебатов для достижения новых результатов в воспитательно-образовательном процессе [Электронный ресурс]. URL: https://fond21veka.ru/publication/?download_file=238791 (дата обращения: 30.08.2022).
4. Морохова О.А. Организационные и содержательные аспекты риторического образования в США // Современное педагогическое образование. 2020. № 4. – С. 87-89.
5. Первые теледебаты: Никсон и Кеннеди [Электронный ресурс]. URL: <https://arzamas.academy/micro/tvshow/3> (дата обращения: 14.09.2022).
6. Поппер К. Нищета историцизма М.: Прогресс, 1993. – 193 с.
7. Поппер К. Открытое общество и его враги. В 2 т. М.: Феникс, 1992. – 448 с.: 448 с.
8. Цветаева М.Ф. Карл Поппер и его теория «открытого общества» // Вестник Московской государственной академии делового администрирования. 2010. № 3 (3). – С. 78-96.

Зверева К.В.

Формирование Культурно-Гигиенических навыков у детей дошкольного возраста по произведениям Корнея Ивановича Чуковского

*Ставропольский Государственный Педагогический Институт
(Россия, Ессентуки)*

doi: 10.18411/trnio-12-2023-45

Аннотация

В статье раскрыта проблема формирования культурно-гигиенических навыков у дошкольников. Специфика использования методики Васильевой Маргариты Александровны (автор М.А.Васильева Программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Мозаика-Синтез, 2005.)

В диагностическую программу входят 5 диагностических заданий, по выявлению уровня сформированности культурно-гигиенических навыков у детей дошкольного возраста. Раскрыто влияние стандартных и нестандартных форм воспитания.

Ключевые слова: культурно-гигиенические навыки, диагностическое задание, экспериментальная, контрольная группа, исследование.

Abstract

The article reveals the problem of the formation of cultural and hygienic skills in preschoolers. The specifics of using the technique of Vasilyeva Margarita Alexandrovna (author M.A.Vasilyeva Program of education and training in kindergarten / Edited by M.A. Vasilyeva, V.V. Gerbova, T.S. Komarova. — 3rd ed., ispr. and add. — M.: Mosaic-Synthesis, 2005.) The diagnostic program includes 5 diagnostic tasks to identify the level of formation of cultural and hygienic skills in preschool children. The influence of standard and non-standard forms of education is revealed.

Keywords: cultural and hygienic skills, diagnostic task, experimental, control group, research.

Исследования проводилось в Государственном Казенном Дошкольном Общеобразовательном Учреждение детский сад №3 « Крепыш». В городе - курорте Кисловодск. Ставропольского края. Россия. В исследовании приняли участия 12 воспитанников старшей группы, в возрасте 5-6 лет.

Для диагностики уровня сформированности культурно-гигиенических навыков детей дошкольного возраста было проведено экспериментальное исследование с помощью диагностики Васильевой М.А. В ее состав входят 5 диагностических заданий:

1. «Моем ручки»
2. «Кушай правильно»
3. «Одень-сними»
4. «Платочек»
5. «Твоя прическа»

Целью исследования является оценка индивидуальных способностей и формирование культурно-гигиенических навыков у дошкольников.

Данные диагностические исследования позволят выявить уровень способностей и развитие детей в дошкольном учреждении.

Согласно методике статус ребенка определяется количественным результатом (высокий, средний, низкий), и решением следующих задач:

- сформировать и повысить навык мытья рук и личной гигиены.
- повысить навык опрятного поведения за столом и в правильном пользовании столовых предметов.
- сформировать и повысить навык снятия и надевания одежды в определенном, правильном порядке.
- Сформировать и повысить навык правильного пользование носового платка.
- Сформировать и повысить навыки пользования личных предметов (расчески) и умение заплетать волосы.

Статус ребенка определяется количеством полученных баллов. Каждое действие ребенка оценивается из соответствия его к уровню развития и способностей использовать свои культурно-гигиенические навыки.

Низкий уровень -1 балл.

Средний -2 балла.

Высокий -3 балла.

Сумма баллов дает нам понять общую картину произошедшего .

Критерии оценки результатов:

Высокий уровень (13-15 балла) – у ребенка навык не вызывает затруднения.

Средний уровень (10-13 балла) - у ребенка навык вызывает незначительные затруднения;

Низкий уровень (6-9 балл) - у ребенка навык вызывает сильные затруднения.

В ходе исследования, детей-дошкольников разделили на две группы. Экспериментальную и контрольную. Для каждого ребенка было проведено индивидуальное, диагностическое задание. По результатам оценка способностей была зафиксирована в таблице №1

Таблица №1

Показатели общей успеваемости обучающихся КГ и ЭГ результатов входящего тестирования.

№	Контрольная группа (КГ)			Экспериментальная группа (ЭГ)		
	Ф.И. ребенка	Общая оценка	Вход тест	Ф.И. Ребенка	Общая оценка	Вход тест
1	А. Артем	2+2+2+1+2=9	9	Л. Данил	2+2+2+2+2=10	10
2	Б. Антонина	2+1+1+2+1=7	7	К. Амира	1+1+1+1+1=5	5
3	М. Руслан	2+2+1+1+2=8	8	С. Мурат	3+3+2+3+3=14	14
4	К. Валера	3+3+2+3+3=14	14	О. Саша	1+1+1+1+2=6	6
5	К. Данил	1+2+2+2+3=10	10	Т. Тимофей	2+2+1+1+2=8	8
6	Л. Денни	1+3+2+2+2=10	10	Ш. Марк	1+1+1+1+2=6	6

Таблица №2

Уровни сформированности у детей дошкольного возраста культурно-гигиенических навыков.

Группа	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ЭГ	4(66,6%)	1 (16,7%)	1 (16,7%)
КГ	3(50%)	2 (33,3%)	1 (16,7%)

В последующем составлена гексаграмма.

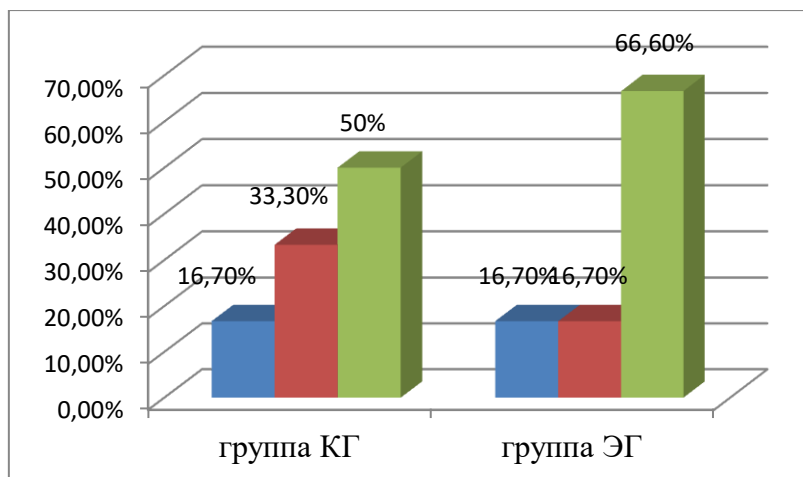


Рисунок 1. «Уровни сформированности у детей дошкольного возраста культурно-гигиенических навыков (констатирующий эксперимент)».

Целью формирующего этапа эксперимента является формирование культурно-гигиенических навыков у дошкольников по произведения К.И.Чуковского. Учитывая основные недостатки, нами были подобраны игры малой и высокой подвижности, пальчиковые игры, спортивные занятия, экспериментальная деятельность, чтение художественной литературы. В частности произведения К.И. Чуковского «Мойдодыр»; «Федорино горе». Использование малых форм фольклора. Так же мы прибегли к помощи родителей воспитанников детского сада.

Для формирующего этапа мы выбрали серию книг.

1. От рождения до школы ,Инновационная программа дошкольного образования./Под. Ред. Н.Е. Веракса, Т.С.Комарова, Э.М.Дорофеевой.-5-е изд. (инновационное),испр. И доп. М.:МОЗАЙКА-СИНТЕЗ,2019-266 с.
2. Родительские собрания в детском саду: Средняя группа/Авт.-сост.С.В.Чиркова.-М:Вако,2011.-156с.-

3. Пальчиковые игры и упражнения для детей 2-7 лет/сост. Т.В.Калинина(и др.)-изд. 4-е перераб.-Волгоград:Учитель.-151с.
4. Пальчиковая гимнастика/О.В. Узорова, Е.А.Нефедова. - М.:ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ»,2001,-128с.
5. Полная Хрестоматия для начальной школы1класс.-6-е изд., и спр. и доп.-Москва:Эксмо,2022.-248с.
6. Программа Воспитания и обучения в детском саду/Под. ред.М.А.Васильевой,В.В.Гербова,Т.С.Комарова.-3-е изд. Испр. и доп. – М.:МОЗАЙКА-СИНТЕЗ,2005-208с.

Таблица №3

Комплекс мероприятий по формированию культурно-гигиенических навыков у детей дошкольного возраста представлен в таблице №3.

1 неделя 02.10.-06.10. 2023г	Название мероприятия	Цель	Форма работы
	<i>Занятие «Все о личной гигиене»</i>	<i>Формирование культурно - гигиенических навыков</i>	<i>коррекционная с подгруппой</i>
	<i>Литературное Чтение «Федорино горе» К.И. Чуковский.</i>		
	<i>Игра малой подвижности « Зайка серый умывается»</i>		
	<i>Консультация для родителей «Воспитание КГН в семье»</i>		<i>Работа с родителями.</i>
	<i>Подвижная игра «Носики-Курносики</i>		<i>коррекционная с подгруппой.</i>
2 неделя 09.10.-13.10. 2023г.	<i>Игровая ситуация «Покажи Мишке как мы можем умываться»</i>	<i>Формирование культурно - гигиенических навыков.</i>	<i>коррекционная с подгруппой.</i>
	<i>Анкета для родителей «КГН навыки воспитания в семье»</i>		<i>Работа с родителями.</i>
	<i>Спортивный досуг « Поможем Бабушке Федоре»</i>		<i>коррекционная с подгруппой</i>
	<i>Беседа « Всемирный день чистых рук»</i> <i>Малые формы фольклора</i>		<i>коррекционная с подгруппой.</i>
3 неделя 16.10.-20.10. 2023г.	<i>Пальчиковая игра «Ах, Вода, вода, вода»</i>	<i>Формирование культурно - гигиенических навыков</i>	<i>коррекционная с подгруппой.</i>
	<i>Экспериментальная</i>		

	деятельность. «Микроб в ладошке»		
	Просмотр мультфильма «Мойдодыр»		
	Рисование «Мойдодыр»		
	Родительское собрание «Здоровый образ жизни»	Формирование культурно - гигиенических навыков	Работа с родителями.

По завершении формирующего этапа эксперимента мы решили повторно применить метод Васильевой М.А., который изначально использовались нами на этапе констатации, с целью оценить прогресс в развитии культурно-гигиенических навыков у старших дошкольников. Результаты эксперимента поместили таблицу:

Таблица №4

Показатели контрольного этапа эксперимента
общей успеваемости обучающихся КГ и ЭГ.

№	Контрольная группа (КГ)			Экспериментальная группа (ЭГ)		
	Ф.И. ребенка	Общая оценка	Вход тест	Ф.И. Ребенка	Общая оценка	Вход тест
1	А. Артем	3+2+2+2+2=11	11	Л. Данил	3+2+3+3+3=13	14
2	Б. Антонина	2+1+1+2+2=8	8	К. Амира	1+2+2+2=1+8	8
3	М.Руслан	2+2+3+1+2=10	10	С. Мурат	3+3+3+3+3=15	15
4	К. Валера	3+3+3+3+2=14	14	О. Саша	2+2+2+2+3=11	11
5	К. Данил	2+2+1+2+3=10	10	Т. Тимофей	3+3+2+2+3=13	13
6	Л. Денни	1+2+2+2+2=9	9	Ш. Марк	1+1+1+1+2=6	6

Таблица №5

Уровни сформированности на контрольном этапе у детей дошкольного возраста культурно-гигиенических навыков.

Группа	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ЭГ	2 (33,3%)	2 (33,3%)	2(33,4%)
КГ	2(33,3%)	3(50%)	1(16,7%)

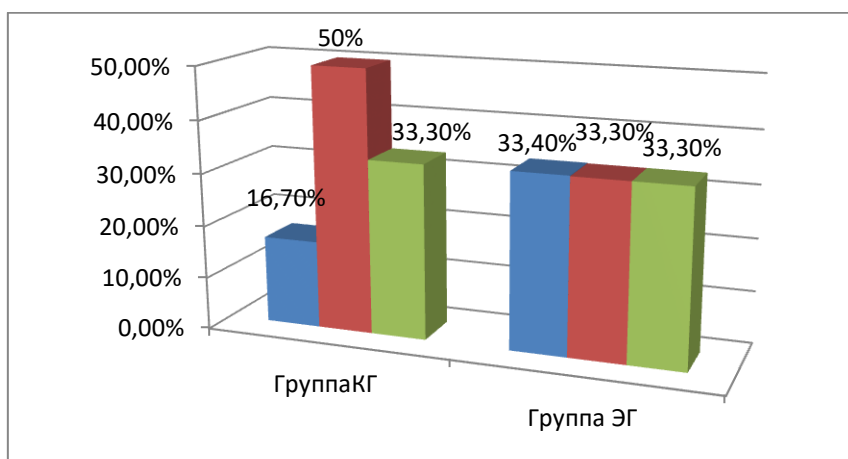


Рисунок 2. Уровни сформированности у детей дошкольного возраста культурно-гигиенических навыков (контрольный эксперимент).

В результате проведенного исследования по формированию культурно-гигиенических навыков с использованием произведений К.И.Чуковского, мы пришли к выводу, что возможности воспитания дошкольников очень широки и многогранны. Он развивают и

совершенствует речь, мышление, вызывает яркие эмоциональные отклики, воспитывают чувство доброты и уважения.

В ходе решения задач, поставленных перед исследованием, разработана программа культурно – гигиенических навыков у детей дошкольного возраста, которая может быть использована педагогами ДОО в работе.

Решающее значение для формирования культурно – гигиенических навыков имеют произведения Чуковского, которые были использованы на формирующем этапе исследования, а так же положительный опыт, имеет общение и совместная деятельность детей.

После проведения контрольной диагностики мы выявили динамику уровней сформированности у детей дошкольного возраста культурно-гигиенических навыков на констатирующем и контрольном этапе в экспериментальной и контрольной группе.

Результаты контрольного этапа эксперимента показали, что уровень сформированности культурно-гигиенических навыков, в экспериментальной группе, после проведения формирующего этапа с использованием произведений К.И.Чуковского и мероприятия направленных на формирование кГН изменился в лучшую сторону.

Таким образом, данные нашего экспериментального исследования могут быть использованы воспитателями ДОО для формирования у детей младшего дошкольного возраста культурно-гигиенических навыков.

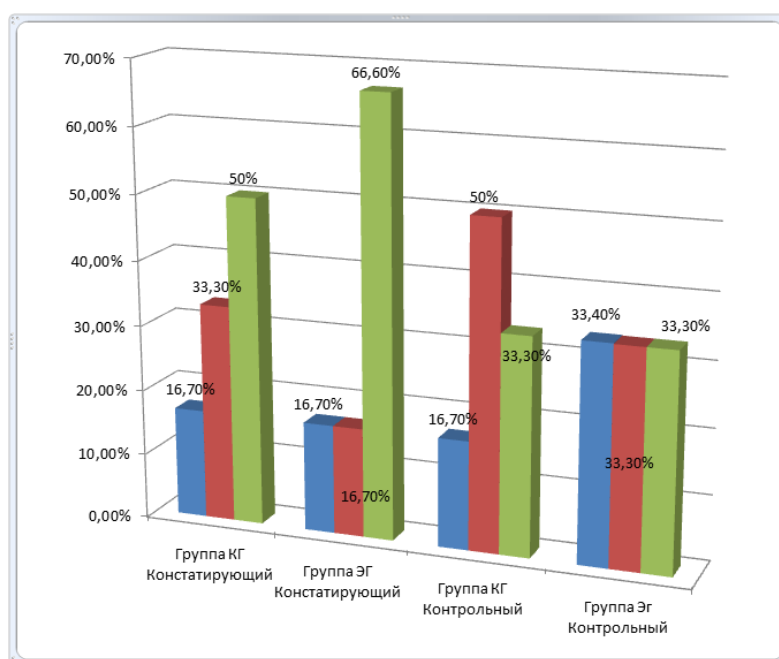


Рисунок 3. Уровни сформированности у детей дошкольного возраста культурно-гигиенических навыков (контрольный эксперимент).

1. От рождения до школы, Инновационная программа дошкольного образования./Под. Ред. Н.Е. Веракса, Т.С.Комарова, Э.М.Дорофеевой.-5-е изд. (инновационное), испр. и доп. М.:МОЗАЙКА-СИНТЕЗ,2019-266 с.
2. Родительские собрания в детском саду: Средняя группа/Авт.-сост.С.В.Чиркова.-М:Вако,2011.-156с.-
3. Пальчиковые игры и упражнения для детей 2-7 лет/сост. Т.В.Калинина(и др.)-изд. 4-е перераб.- Волгоград:Учитель.-151с.
4. Пальчиковая гимнастика/О.В. Узорова, Е.А.Нефедова. - М.:ООО « Издательство Астрель»: ООО « Издательство АСТ»,2001,-128с.
5. Полная Хрестоматия для начальной школы 1 класс.-6-е изд, и спр. и доп.-Москва:Эксмо,2022.-248с.
6. Программа Воспитания и обучения в детском саду/Под. ред.М.А.Васильевой,В.В.Гербова,Т.С.Комарова.-3-е изд. Испр. и доп. -М.:МОЗАЙКА-СИНТЕЗ,2005-208с.

Ибрагимова З.М.¹, Исакиева З.С.²

Необходимость интеграции цифрового образования в высшее образование: вызовы и возможности

¹Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова

²Чеченский государственный педагогический университет
(Россия, Грозный)

doi: 10.18411/trnio-12-2023-46

Аннотация

Хотя цифровое образование существовало в разных формах и раньше, по сути, оно является современным изобретением. Это цифровизация одного из сегментов образовательной системы. В этой статье мы попытаемся высказать глубокие мысли о будущем потенциале и трудностях информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и цифрового образования в связи с внедрением самых последних технологических достижений цифровой эры и обширных открытых онлайн-курсов. С развитием интернет-технологий мы наблюдаем значительные изменения в способах общения и сотрудничества между учеными. Для достижения этих целей в данной статье описываются некоторые проблемы, с которыми сталкивается высшее образование, а также технологические ресурсы и методологии, которые они используют в текущем сценарии для преобразования высшего образования с целью внедрения цифровой трансформации. Цель статьи - обобщить значительные идеи, которые могут быть применены для цифровизации высшего образования в настоящем и ближайшем будущем.

Ключевые слова: высшее образование, цифровое образование, технологии, преподавание и обучение.

Abstract

Although digital education has existed in various forms before, it is essentially a modern invention. It is the digitalization of one segment of the educational system. In this paper, we will try to provide in-depth thoughts on the future potential and challenges of Information and Communication Technology (ICT) and digital education with the introduction of the latest technological advancements of the digital era and extensive open online courses. With the development of Internet technology, we have seen significant changes in the way scholars communicate and collaborate. To achieve these goals, this article describes some of the challenges faced by higher education and the technological resources and methodologies they are utilizing in the current scenario to transform higher education to implement digital transformation. The aim of the article is to summarize the significant ideas that can be applied for digitalization of higher education in the present and near future.

Keywords: higher education, digital education, technology, teaching and learning.

В последнее время институты претерпели ряд значительных изменений в связи с тенденцией общества и технологий к модернизации. Как и в случае с прошлыми промышленными революциями, цифровая требует значительной адаптации в каждой отрасли [1]. Нынешнее фундаментальное изменение, когда технология рассматривается как динамичная и взаимосвязанная среда, способствующая цифровому обучению, связано с принятием институтами технологических достижений. Таким образом, в дополнение к возможностям обучения, которые она предоставляет, акцент делается больше на обучающихся, чем на самой технологии. В связи с этим оцифровка является необходимым условием для высших учебных заведений, которые хотят привлечь больше и больше студентов, повышая при этом качество своих курсов, учебных материалов и программ обучения в целом. Кроме того, она позволяет выявить барьеры в обучении и снизить вероятность отсева из школы. Однако все еще существует сопротивление тому, чтобы понять и использовать возможность перехода в эту цифровую среду.

Все более широкое внедрение цифровых технологий обучения продолжает продвигать образование в неизведанные области [2]. В то время как преподаватели должны переосмыслить,

что значит обеспечить учебный процесс, высшие учебные заведения должны привести свои образовательные технологии в соответствие с требованиями студентов. Цифровое обучение во многих отношениях превосходит традиционную парадигму классной комнаты как для преподавателей, так и для студентов. Для преподавания и обучения можно использовать любое удобное для всех время и место. Разумеется, наряду с преимуществами цифровое обучение имеет и свои трудности. Многие студенты, хорошо успевающие в традиционной среде, могут испытывать трудности в онлайн-среде, поскольку многие инструменты и цифровые технологии должны быть освоены и использованы студентами. Новая платформа оцифровки образования может оказывать более сильное давление на студентов в процессе обучения. В данном исследовании дается определение цифрового образования и обсуждается его контекст в системе высшего образования.

Инновационное использование цифровых технологий и инструментов в образовании известно, как цифровое образование. Педагоги могут создавать увлекательные возможности для обучения, изучая использование цифровых технологий. От такого инновационного использования цифровых технологий выигрывают и ученики, и учителя. Педагоги открывают для себя более совершенные и передовые методы обучения, экспериментируя с новыми подходами. Это делает обучение приятным и способствует вовлеченности.

Концепция преподавания и обучения в академических кругах в значительной степени включает в себя цифровые технологии [3]. Развитие технологий, таких как компьютеры, мобильные телефоны и Интернет, оказало значительное влияние на организации и жизнь людей, повлияв на их отношение к знаниям, опыту и методам работы. Высшие учебные заведения предоставляют цифровые компьютеризированные средства, которые помогают виртуально организовывать и контролировать преподавание и обучение на организационном и управленческом уровне. Цифровые инструменты также используются в геометрической прогрессии на корпоративном и педагогическом уровнях, что привело к ожиданиям трансформации образования, которая повлияет на то, как студенты взаимодействуют друг с другом и получают образование [4]. Половина целей была достигнута. Изменились роли преподавателей и студентов, расширился доступ к высшему образованию, произошли значительные изменения в конструировании знаний и доступности лекций и образовательных ресурсов.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) - это комплексный термин, который охватывает все технологические достижения для управления и передачи всех цифровых данных. Информационно-коммуникационные технологии рассматривают все современные компьютерные разработки как полезные для отдельных людей, организаций и корпораций. Информационные коммуникационные технологии сложно представить, поскольку трудно угнаться за быстро происходящими изменениями. Ограничение, поиск, управление и отправка компьютеризированной информации - это вопросы ИКТ. Ее можно охарактеризовать как организацию обработки и передачи информации с акцентом на функции, которые помогают инструктировать, учить и реализовывать сферу образования различными способами. Стремительное распространение социальных сетей и развитие современных технологий существенно изменили процесс образования. Способность всех заинтересованных сторон в системе образования понять стратегическое видение образования теперь имеет большое значение для будущего образования и общества в целом. ИКТ уже давно стали полезным инструментом в сфере образования. Сидни Л. Пресс создал автоматическую тестовую машину в 1920-х годах, что положило начало использованию технологий в оценке [5]. Кроме того, школы начали использовать технологии автоматического оценивания и единые оценки одновременно, что сделало масштабное тестирование доступным и приемлемым.

После изучения различных подходов к организации обучения в высших учебных заведениях были выявлены три различные стратегии: малоэффективная (добавление дополнительных упражнений в существующий курс), среднеэффективная (попытка заменить упражнения в нескольких списках) и высокоэффективная (создание смешанного курса от концепции до завершения). Результаты оценок неизменно свидетельствуют о значительном

росте и использовании цифровых образовательных пространств и широко распространенных предположениях о том, что их прогрессивное впечатление подчеркивает необходимость большего учета предубеждений пользователей и более хорошо организованного замысла и реализации цифрового обучения. Цель данного исследования - оценить, как использование VLE для помощи в проведении онлайн-панелей повлияло на опыт студентов в преподавании и обучении. В то время как в исследованиях, посвященных оценке цифрового образования, часто используется прямой инквизиторский метод для оценки самой виртуальной среды, результаты данного исследования демонстрируют альтернативный вариант удовлетворенности учащихся обучением и образованием, и поэтому считается, что они обеспечивают более реальную и полезную перспективу влияния виртуальных сред.

Несмотря на широкий спектр технологий и приложений, они в основном используются в среде, объединяющей очное и онлайн обучение, обычно в сочетании со стратегиями "перевернутого класса", для создания гибкой учебной среды и обеспечения доступа к ней. В исследованиях регулярно обсуждаются преимущества поощрения активного участия студентов в учебном процессе как в классе, так и за его пределами. В целом, использование всех категорий цифровых технологий чаще всего ассоциировалось с улучшением результатов и процессов обучения студентов. Это позволяет заглянуть в будущее и рассмотреть дальнейшие потребности педагогов и, по нашему мнению, исследователей, к числу которых мы относим и себя. Мы надеемся внести свой вклад в продолжающиеся исследования и дискуссии об использовании цифровых технологий в обучении в высшем образовании.

1. Энгин, М. Анализ готовности студентов к онлайн-обучению на основе уровня их эмоционального интеллекта. 2019, 5, с.32-40.
2. Мартин, Ф.; Стэмпер, Б.; Флауэрс, К. Изучение восприятия студентами готовности к онлайн-обучению: Важность и уверенность. 2020, 24, с. 38-58.
3. Лю, Дж. Создание интерактивной платформы для преподавания онлайн-курса в режиме реального времени с прямой трансляцией для физической подготовки. 2018, 13, 73.
4. Миранда Р.Дж., Герман Р.С. Обучение в реальном времени. 2019, с. 80.
5. Корюхина, С.; Шамшина Т. Проблемы использования ИКТ в образовании. В материалах 16-й Международной научной конференции по информационным технологиям и менеджменту, Рига, Латвия, 26–27 апреля 2019 г. с. 26–27.

Илларионова А.Ю.¹, Горетая В.Ю.²

Трансформация гендерных ролей в семье: институт отца и институт матери в традиционных обществах

¹Донской государственный технический университет

²Психология, педагогика и дефектология, ДГТУ

(Россия, Ростов на Дону)

doi: 10.18411/trnio-12-2023-47

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы гендерных ролей в семье и их трансформация в современном обществе. Институт семьи подвергся изменениям, которые показали перекося и дисбалансы в положении матери и отца в семье. Сохранение традиционной семьи, с лучшими традициями формирует у детей здоровое представление об институте семьи, в которой мужчина не утрачивает способность играть правильную роль в семье.

Ключевые слова: институт семьи, гендерные роли, гендерные различия, традиционные ценности.

Abstract

The article examines the issues of gender roles in the family and their transformation in modern society. The institution of the family has undergone changes that have shown distortions and

imbalances in the position of the mother and father in the family. The preservation of a traditional family, with the best traditions, forms in children a healthy idea of the institution of the family, in which a man does not lose the ability to play the right role in the family.

Keywords: family institution, gender roles, gender differences, traditional values.

В современном мире в условиях глобализации и всемирной интеграции структурные элементы общества претерпевают постоянные изменения. Также институт семьи видоизменяет свое содержание. Функции гендерных ролей изменяются, поведение и взаимоотношения мужчин и женщин в семье приобретают новые черты и развиваются в новых направлениях свойственных современному миру. Это связано с тем, что традиционный вид семьи теряет свою актуальность и стереотипные представления о гендерных ролях, формирующиеся на протяжении веков в сознании общества, меняются. Проблемой исследования гендерных ролей занимались отечественные ученые Римашевская Н.Т. И Хасбулатова О.А.(1)

Под гендером понимается набор социальных характеристик и стереотипного поведения, который выражает отличительные черты мужчины и женщины. Гендерные роли традиционно выявляют разницу в представлении общества о двух полах. Мужчина по гендерным стереотипам представляет собой защитника и добытчика. Его прямая обязанность содержать и охранять семью. Он строит карьеру, зарабатывает деньги, строит дом и обеспечивает всем необходимым жену и детей. Мужчина сильный и независимый, у него твердый характер, он по своей натуре боец. Его гендерная роль характеризуется доминированием, агрессией и амбициозностью. А женщина в свою очередь нежная, слабая и чувственная, она эмоциональна и заботлива. К ее обязанностям относится воспитание детей, забота о муже, она должна вести домашнее хозяйство, быть хранительницей очага.

Данные стереотипы были закреплены поскольку в обществе с давних времен был распространен традиционный вид семьи, иначе называемый патриархальным. Данный вид семьи имеет ряд отличительных черт: Главой такой семьи является муж. Он принимает решения и последнее слово всегда за ним ; все члены семьи должны строго и беспрекословно подчиняться ему. Это подчинение проявлялось не столько в угнетении, сколько в уважении отца - главы семейства; он работает и обеспечивает семью всем необходимым, средствами к существованию, пропитанием, вещами; к функциям женщины в патриархальной семье относится забота обо всех членах семьи. Она рождает и воспитывает детей, дарит им любовь и внимание. Также она должна удовлетворять все потребности своего мужчины. К ее обязанностям относится семейно-бытовая деятельность, охрана домашнего очага, создание уюта в дома и т.д.; дети также должны уважать и слушаться своих родителей; в патриархальной семье основой являются морально-этические ценности и нормы, традиции и обычаи. Такие семьи доминировали в России до Второй мировой войны.

Однако с течением времени и развитием современного общества демократический вид семьи становится наиболее распространенным. Главной характеристикой данного вида является равенство супругов и равномерное распределение обязанностей. И мужчина, и женщина имеют равные права и обязанности, одинаково занимаются домашним хозяйством, воспитанием детей, и оба могут работать.

М.К. Карпова и Э.О.Бученкова в своей статье “Традиционные гендерные стереотипы в условиях современности” подчеркивают, что в настоящее время в российском обществе наиболее распространенными являются патриархальная и демократическая или партнерская модель семейных отношений. Это означает, что примерно половина населения России продолжают придерживаться традиционных гендерных различий в семье, то есть обязанности распределяются по принципу только мужское, только женское, а другая половина населения предпочитает распределять семейные обязанности примерно одинаково, без какой либо дискриминации. (4)

Но следует также отметить, что гендерные роли тоже претерпевают изменения, как и семейные отношения. Например, Ю.И. Бакка в своей статье “Трансформация гендерных ролей в современной семье” пишет о том, что существует такая тенденция, когда мужчины в эпоху

глобализации предпочитают создавать семью в среднем возрасте с более молодыми женщинами, имеющими хорошее финансовое обеспечение. То есть в таких семьях именно женщина берет на себя обеспечение семьи. Гендерная роль сильного мужчины, защитника и добытчика, который всегда поможет, уходит на второй план, и мужчины ждут помощи от своей супруги, из-за чего женщине приходится брать на себя мужские гендерные роли, несвойственные ей. Другой тенденцией является явление, когда оба родителя в семье работают. Это связано с изменением гендерной роли женщины и ее характера. В современном обществе большинство женщин обладают экономической самостоятельностью, высоким уровнем образования. И в семейных отношениях она также как и мужчина может быть “добытчиком” для семьи. Это хорошо, поскольку материальное обеспечение семьи в таком случае повышается и женщина получает возможность на равне с мужчиной заниматься тем видом деятельности, которым она хочет. Но также следует отметить, что смена гендерных ролей влияет на воспитание детей.(5)

Традиционно функции родителей в семье разделяются. Отец отвечает за финансовую составляющую, то есть он зарабатывает деньги, чтобы дети были накормлены, одеты, получили образование, а мать занимается домашними делами, воспитывает детей и отвечает за их эмоционально-психологическое состояние. И женщина всегда оказывала большее психологическое внимание ребенку нежели мужчина. А когда к материнским функциям добавляется еще и финансовое обеспечение семьи, то у нее остается намного меньше времени для ребенка. Но при этом женщина все равно будет стараться максимально взаимодействовать с ним, поддерживать его, выражать свое эмоциональное отношение. И хотя кажется, что мужчина должен больше почувствовать в жизни ребенка, когда мать уходит на работу, в действительности это оказывается не так. Как показывают исследования Бернетта, мужчины проводят с детьми в неделю всего лишь на 45 минут больше, чем раньше, хотя функция финансового обеспечения переходит к женщине.

Но дело даже не в этом. В данном исследовании никак не отразился тренд. Мы не знаем, как было раньше. Например, сколько времени в день отцы проводили со своими детьми 20 лет назад? А 30? А 50? Вполне возможно, что ситуация даже улучшилась.

Проблема с включенностью мужчин в воспитание детей действительно есть, и ее последствия хорошо нам известны. Кстати, хочу заметить, что полное отсутствие отца и его номинальное присутствие — это не одно и то же. Наличие отца, как физической фигуры, уже удовлетворяет базовую потребность ребенка. Само собой, мы сейчас говорим об обычном, нормальном отце. Просто он выключен эмоционально из семейной жизни. Мы не говорим о мужчине, который бьет ребенка или жену. Мы не говорим об алкоголиках и мужчинах с другими тяжелыми зависимостями.

Наличие отца в семье в ранние годы ребенка — это залог сформированного ощущения безопасности. Маленький ребенок чувствует, что находится под защитой. Он знает, что папа в случае чего даст отпор хулиганам на улице или условным вора, которые вздумают забраться в квартиру.

Добрые слова об отце, трепетное отношение к нему со стороны мамы и других родственников действительно воспитывают ребенка.

И данная ситуация негативно отражается на воспитании детей. Если раньше женщина уделяла все свое внимание ребенку, пока мужчина работал, то теперь мать просто физически не успевает также много времени проводить с ребенком. А мужчина не может полностью взять на себя женскую функцию воспитания детей, поскольку его эмоциональный фон более низкий чем у женщины. И это выражается в нехватке ребенком родительского внимания, он может страдать из-за этого, поскольку он будет получать меньше любви и заботы. Поэтому мы можем сделать вывод о том, что смена гендерной роли женщины ведет к усложнению ее собственной жизни и может иметь негативное отражение на воспитании ребенка. Поэтому очень важно, чтобы в современной семье отец помогал матери, на равне с ней или в большей степени учувствовал в воспитании детей, если она не может этого сделать. То есть перекалывание обязанностей должно идти не в одну сторону, когда мужчина скидывает на женщину и

финансовое обеспечение и заботу о детях, а наоборот он должен стараться уравновесить изменения в гендерных ролях, и возможно брать на себя определенные женские функции, чтобы воспитание детей проходило равномерно.

Подводя итоги, можно сказать о том, что в современном мире смена гендерных ролей мужчины и женщины имеет сильное воздействие на воспитание детей. И для них главной обязанностью должно оставаться взаимодействие с ними. Ребенок не получивший в свое время должное достаточное внимание от родителей, будет несчастен, у него могут возникнуть психологические травмы, что может в дальнейшем негативно сказаться на его репродуктивной функции. Ведь именно от того как реализовывали свои гендерные роли и функции в семье, от их уровня сближения с ребенком, будет зависеть то как человек будет стоять в будущем свою семью. И если он в детстве не получит правильный пример отношений и взаимодействий в семье, он может не захотеть вообще заводить собственную семью, что в глобальном смысле может отразиться на демографическом показателе страны.

1. Н.М. Римашевская «Гендерные стереотипы в меняющемся обществе : опыт комплексного социального исследования» : [монография]; - Москва : Наука, 2009. - 270, [2] с.
2. Н.Е. Есманская “Гендерная психология”, учебно-методическое пособие, Издательский дом ВГУ, 2015.
3. А.Б. Федулова “Семьеведение и социальная работа с семьей”, учебно-справочное издание, Издательство “Перо”, 2018.
4. И.А. Белозерова, М.Г. Давитян, Е.В. Крикун, “Коммуникативное мышление как фактор преобразования культуры”, монография, Издательство ФГБОУ ВО Белгородский ГАУ, 2022.
5. М.К. Карпова, Э.О. Бученкова “Традиционные гендерные стереотипы в условиях современности”, доступ к статье:<https://cyberleninka.ru/article/n/traditsionnye-gendernye-stereotipy-v-usloviyah-sovremennosti/viewer>
6. Ю.И. Бакка “Трансформация гендерных ролей в современной семье”, доступ к статье:<https://elis.psu.ru/node/322701>
7. О.А. Хасбулатова, И.Н. Смирнова “Гендерные стереотипы в цифровом обществе: современные тенденции”, доступ к статье:<https://cyberleninka.ru/article/n/gendernye-stereotipy-v-tsifrovom-obschestve-sovremennye-tendentsii>
8. И.Е. Калабахина, С.М. Ребрей “Вклад Н.М. Римашевской в развитие гендерных экономических исследований”, доступ к статье:<https://cyberleninka.ru/article/n/vklad-n-m-rimashhevskoy-v-razvitie-gendernyh-ekonomicheskikh-issledovaniy>
9. Ю.С. Задворнова “Тенденции трансформации гендерных ролей в современной российской семье”, доступ к статье:<https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-transformatsii-gendernyh-roley-v-sovremennoy-rossiyskoy-semie>

Индейкина О.С.

Выявление взаимосвязи между успеваемостью и занятием творческой деятельностью у студентов

*Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева
(Россия, Чебоксары)*

doi: 10.18411/trnio-12-2023-48

Аннотация

Данная работа посвящена анализу занятия студентами творческой деятельностью и их успеваемости с целью выявления их взаимосвязи. Занятие творческой деятельностью оценивалось по разработанной анкете. Успеваемость оценивалась на основе зачетных книжек по результатам экзаменационной сессии. Так же был рассчитан средний балл. Было выявлено, что 59,1 % студентов, занимающихся творческой деятельностью, являются «отличниками» и 48,9 % студентов «ударниками». «Троечников» и «неуспевающих» среди студентов, занимающихся творческой деятельностью, выявлено не было. Показано, что средний балл успеваемости выше у студентов, занимающихся творческой деятельностью.

Ключевые слова: творческая деятельность, успеваемость, студенты, взаимосвязь.

Abstract

This work is devoted to the analysis of students' creative activities and their academic performance in order to identify their relationship. Engagement in creative activities was assessed using a developed questionnaire. Academic performance was assessed on the basis of grade books based on the results of the examination session. The average score was also calculated. It was revealed that 59.1% of students engaged in creative activities are «excellent» students and 48.9% of students are «performers». There were no «C» students or «low achievers» among students engaged in creative activities. It has been shown that the average grade point is higher among students engaged in creative activities.

Keywords: creative activity, academic performance, students, relationship.

Проведенный анализ опыта отечественных и зарубежных ученых по изучению взаимосвязи занятия творческой деятельностью студентов и их успеваемостью [1] было принято решение о развитии данного вопроса на примере студентов педагогического ВУЗа.

Целью данной работы является выявление взаимосвязи между успеваемостью и занятием творческой деятельностью у студентов.

Данное исследование было проведено на базе кафедры естественнонаучного образования ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. В эксперименте приняли участие 72 студента 1-5 курсов профилей «Биология и химия», «Биология и география».

Для выявления занятия студентов творческой деятельностью, времени, затрачиваемого на занятия творческой деятельностью и т. п. нами была разработана анкета, состоящая из 8 вопросов (https://docs.google.com/forms/d/19viW_uH8ikfSQJq9pd7feMWwb3X3KsH964ttKNvzixg/edit#respones). Результаты анкетирования представлены ниже.

Результаты ответа на вопрос «Занимаетесь ли вы каким-либо видом творческой деятельности?» следующие: 22 студента (30,6 %) ответили «да»; 50 студентов (69,4 %) ответили «нет». Для большей наглядности результаты ответа на данный вопрос представлены на рисунке 1.

Результаты ответа на вопрос «Каким видом творческой деятельности вы занимаетесь?» следующие: танцы, актерство, рисование, вязание, бисероплетение и рисование по номерам, копирайтинг, аниматор, писательство, изготовление украшений из эпоксидной смолы, шитье, скрапбукинг, изготовление бижутерии, чирлидинг, музыка, учусь играть на гитаре, пение.

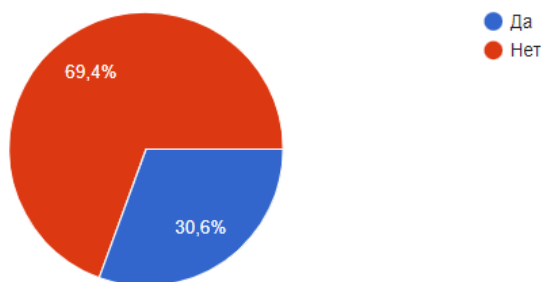


Рисунок 1. Результаты ответа на вопрос «Занимаетесь ли вы каким-либо видом творческой деятельности?».

Результаты ответа на вопрос «Занимались ли вы в художественных или музыкальных школах, или посещали творческие кружки до поступления?» следующие: 32 студента (44,4 %) ответили «да»; 40 студентов (55,6 %) ответили «нет».

Результаты ответа на вопрос «Какое место занимает творчество в вашей жизни?» следующие: 41 студент (56,9 %) считают что творчество – это «способ развлечься»; 1 студент (1,4 %) считает что творчество – это «средство получения заработка»; 28 студентов (38,9 %) считают что творчество – это «средство самовыражения»; 1 студент (1,4 %) считает

что творчество – это «отдых»; 1 студент (1,4 %) ответил «не занимаюсь творчеством».

Результаты ответа на вопрос «Достаточно ли у вас времени для совмещения творческих и учебных видов деятельности?» следующие: 25 студентов (34,7 %) считают что у них времени «хватает на все»; 11 студенов (15,3 %) ответили что «не хватает ни на то, ни на другое»; 32 студента (44,4 %) считают что у них «не хватает на творчество» времени; 4 студента (5,6 %) считают что у них «не хватает на учебу» времени. Для большей наглядности результаты ответа на данный вопрос представлены на рисунке 2.

Результаты ответа на вопрос «Сколько времени вы выделяете на занятие творческой деятельностью в сутки?» следующие: 25 студентов (34,7 %) ответили что на занятие творческой деятельностью в день они выделяют «менее получаса»; 13 студентов (18,1 %) ответили что на занятие творческой деятельностью в день они выделяют «около получаса»; 20 студентов (27,8 %) ответили что на занятие творческой деятельностью в день они выделяют «около часа»; 14 студентов (19,4 %) ответили что на занятие творческой деятельностью в день они выделяют «несколько часов».

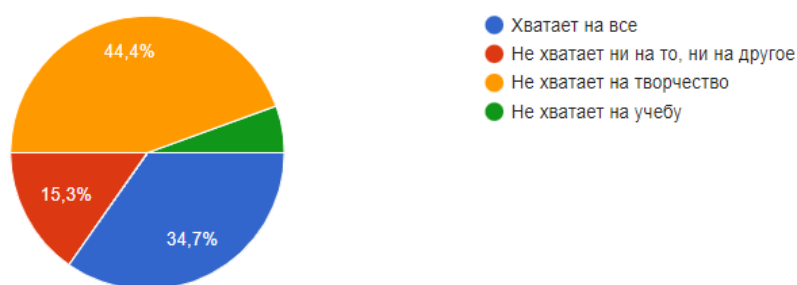


Рисунок 2. Результаты ответа на вопрос «Достаточно ли у вас времени для совмещения творческих и учебных видов деятельности?».

Результаты ответа на вопрос «Где Вы занимаетесь творческой деятельностью» следующие: 49 студентов (68,1 %) ответили что они занимаются творческой деятельностью «самостоятельно вне ВУЗа»; 14 студентов (19,4 %) ответили что они занимаются творческой деятельностью «Самостоятельно при подготовке к мероприятиям в ВУЗе»; 3 студента (4,2 %) ответили что они занимаются творческой деятельностью «в специальных секциях, кружках, студиях и т. д. ВУЗа а»; 6 студентов (8,3 %) ответили что они занимаются творческой деятельностью «в специальных секциях, кружках, студиях города»; 6 студентов (8,3 %) ответили что они «не занимаются творчеством»; 2 студента (2,8 %) выбрали вариант «другое»; 1 студент (8,3 %) ответил что он занимается творческой деятельностью «дома».

Результаты ответа на вопрос «Собираетесь ли вы продолжать занятия творчеством после окончания учебы?» следующие: 38 студентов (50,2 %) ответили «да»; 6 студентов (8,3 %) ответили «нет»; 28 студентов (38,9%) ответили «не знаю».

По результатам анкетирования мы получили, что 22 студента (30,6 %) из 72 занимаются творческой деятельностью. Также необходимо отметить, что большинство студентов занимаются творческой деятельностью вне ВУЗа. Большинство студентов отмечают что творческая деятельность для них это средство самовыражения и способ развлечься.

Для определения успеваемости студентов мы использовали зачетные книжки. На их основе мы проанализировали итоговые оценки студентов за 1 полугодие 2022-2023 учебного года. На основе анализа итоговых оценок студентов за полугодие мы разделили студентов по уровню успеваемости на три группы: «отличники», «ударники» и «троечники». Итак, 15 (20,8 %) студентов входят в группу «отличники»; 36 (50,0 %) студентов вошли в группу «ударники» и 21 (29,2 %) студентов вошли в группу «троечники». «Двоечников» среди опрошенных студентов обнаружено не было.

Для определения взаимосвязи занятия творческой деятельностью и успеваемостью

студентов мы провели анализ успеваемости студентов, занимающихся творческой деятельностью. Итак, из 22 студентов, занимающихся творческой деятельностью к группе «отличников», относятся 13 студентов (59,1 %), к группе «ударников» относятся 9 студентов (48,9 %). «Троечников» и «двоечников» среди учащихся, занимающихся творческой деятельностью обнаружено не было (рис. 3).

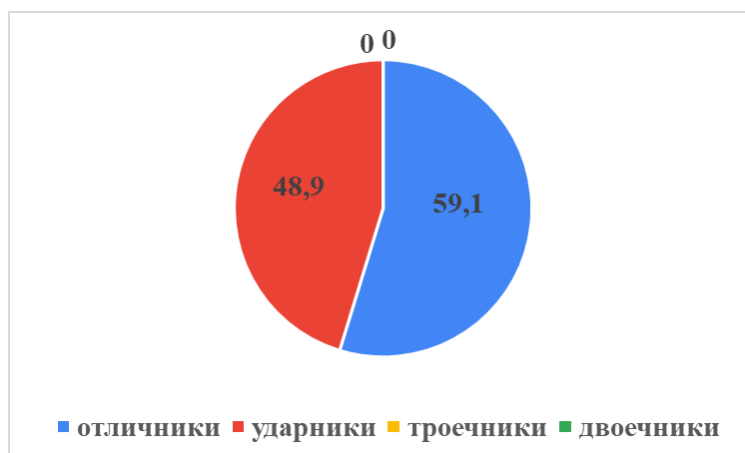


Рисунок 3. Результаты распределения студентов, занимающихся творческой деятельностью по группам успеваемости (%).

Также был рассчитан средний балл успеваемости у студентов занимающихся и не занимающихся творческой деятельностью. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Средний балл успеваемости у студентов с разным уровнем самооценки.

	Студенты, не занимающиеся творческой деятельностью	Студенты, занимающиеся творческой деятельностью
Средний балл	4,38	4,79

Из таблицы 1 видно, что средний балл успеваемости выше у студентов, занимающиеся творческой деятельностью (4,79 балла против 4,38 баллов).

Таким образом, анализируя полученные данные мы выявили взаимосвязь между успеваемостью и занятием творческой деятельностью.

1. Хыдырова, М. Ш. Влияние творческой деятельности студентов на успеваемость / М. Ш. Хыдырова, О. С. Индейкина // Теоретические и прикладные аспекты естественнонаучного образования : Материалы Междунар. науч.-пр. конф., посв 200-летию со дня рождения К.Д. Ушинского и Году педагога и наставника, Чебоксары, 18 мая 2023 года / Отв. ред. Д. В. Репин. ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева». – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2023. – С. 512-515.

Исламгереева Я.С.¹, Магазиева З.А.²

Влияние цифровых технологий на распространение знаний: Изменения в научной коммуникации

¹Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова

²Грозненский государственный нефтяной технический университет имени академика М.Д. Миллионщикова

(Россия, Грозный)

doi: 10.18411/trnio-12-2023-49

Аннотация

Стремительное развитие цифровых технологий произвело революцию в распространении знаний в научном сообществе. В данной статье рассматривается влияние

цифровых технологий на научную коммуникацию и то, как они изменили традиционные способы обмена научной информацией. В статье обсуждаются преимущества и проблемы, связанные с этими изменениями, а также освещаются возможные перспективы развития научной коммуникации.

Ключевые слова: цифровые технологии, научная коммуникация, распространение знаний, научные публикации, открытый доступ.

Abstract

The rapid development of digital technologies has revolutionized the dissemination of knowledge in the scientific community. This article examines the impact of digital technologies on science communication and how they have changed traditional ways of sharing scientific information. The article discusses the benefits and challenges associated with these changes, and also highlights possible prospects for the development of scientific communication.

Keywords: digital technologies, scientific communication, knowledge dissemination, scientific publications, open access.

Появление цифровых технологий существенно изменило ландшафт академической и научной коммуникации. Традиционные способы обмена знаниями, такие как печатные журналы и очные конференции, были дополнены, а в некоторых случаях и вытеснены цифровыми инструментами и платформами. Этот сдвиг повлиял на все аспекты научной коммуникации - от способа публикации исследований до методов доступа к ним и их распространения. Цифровые технологии открывают новые возможности и ставят новые задачи, вызывая фундаментальные изменения в распространении знаний в научном сообществе. Преимущества цифровых технологий в распространении знаний

Одним из ключевых преимуществ цифровых технологий в сфере научной коммуникации является содействие быстрому и широкому распространению результатов исследований. Онлайн-издательские платформы и репозитории с открытым доступом упростили для исследователей возможность делиться своими работами с глобальной аудиторией, ускоряя темпы научных открытий. Кроме того, цифровые технологии позволяют использовать новые формы коммуникации, такие как мультимедийный контент и интерактивные визуализации данных, что повышает эффективность передачи знаний. Возможность охвата широкой аудитории и взаимодействия с различными заинтересованными сторонами повышает результативность научных исследований.

Кроме того, цифровые технологии способствуют развитию практики совместных исследований, позволяя ученым из разных географических регионов работать вместе. Такие инструменты, как "облачный" обмен документами и видеоконференции, упростили взаимодействие и обмен знаниями, что привело к созданию международных исследовательских сетей и междисциплинарных партнерств. Демократизация доступа к знаниям также стала возможной благодаря цифровым технологиям, что позволило преодолеть разрыв между исследователями в развитых и развивающихся регионах.

Несмотря на преимущества, которые дают цифровые технологии, существует ряд проблем и соображений, которые заслуживают внимания. Одной из основных проблем является качество и надежность онлайн-информации. Распространение цифровых платформ привело к появлению огромного количества научного контента - от рецензируемых статей до препринтов и неформальных блогов. Навигация по этому обширному информационному ландшафту может оказаться сложной как для исследователей, так и для читателей, вызывая вопросы о надежности и достоверности онлайн-источников.

Кроме того, пристальное внимание привлекают вопросы, связанные с сохранением и долгосрочной доступностью исследовательских данных и публикаций в цифровом формате. По мере развития цифровых форматов и платформ возникает необходимость обеспечить постоянную доступность и целостность научного контента. Устойчивость моделей публикаций

с открытым доступом и финансовая жизнеспособность инфраструктуры цифровой научной коммуникации также представляют собой проблемы, требующие тщательного рассмотрения.

В перспективе цифровые технологии будут продолжать формировать ландшафт научной коммуникации. Достижения в области искусственного интеллекта и машинного обучения открывают возможности для автоматизированной курации контента и создания персонализированных рекомендательных систем, адаптирующих распространение информации к индивидуальным предпочтениям пользователей. Интеграция иммерсивных технологий, таких как виртуальная и дополненная реальность, открывает перспективы для улучшения визуализации и передачи научных концепций.

Кроме того, развитие технологии блокчейн способно произвести революцию в сфере научных публикаций, решив вопросы прозрачности, добросовестности экспертной оценки и авторства в научных работах. Принятие практики открытых исследований и разработка стандартизированных метаданных и онтологий будут способствовать взаимодействию и открываемости научных знаний в цифровых экосистемах.

В заключение следует отметить, что влияние цифровых технологий на распространение знаний в научной коммуникации неоспоримо. Хотя эти технологии открывают многочисленные возможности для развития научной коммуникации, они также ставят сложные задачи, требующие постоянного внимания и сотрудничества со стороны научного сообщества. Используя потенциал цифровых технологий и решая связанные с ними проблемы, исследователи и практики могут использовать возможности цифровых инноваций для повышения доступности, достоверности и влияния распространения научных знаний. По мере дальнейшего развития цифрового ландшафта научная коммуникация будет оставаться в авангарде этих преобразований.

В данной статье представлен всесторонний обзор влияния цифровых технологий на распространение знаний в научном сообществе. В ней рассматриваются преимущества, проблемы и будущие направления развития цифровой научной коммуникации, а также дается представление о происходящей трансформации процесса распространения научных знаний.

1. Антонова Д.А., Оспенникова Е.В., Спиринов Е.В. Цифровая трансформация системы образования. 2018. С. 15-22.
2. Буцык С.В. «Цифровое» поколение в образовательной системе российского региона: проблемы и пути решения 2019. С. 10-14.
3. Маниковская М.А. Цифровизация образования: вызовы традиционным нормам и принципам морали. 2019. С. 100-105.
4. Морозов А.В., Самборская Л.Н. Профессионализм учителя как важнейший ресурс и детерминанта качества педагогической деятельности в условиях цифровой образовательной среды. 2018. С. 34-37.
5. Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае. 2019. С. 174-175.
6. Уваров А.Ю. На пути к цифровой трансформации школы. 2018. С. 140-142.
7. Алиева Э.Ф., Алексеева А.С., Ванданова Э.Л., Карташова Е.В., Резапкина Г.В. Цифровая переподготовка: обучение руководителей образовательных организаций. 2020. С. 79-82.

Картамышева Е.А.
Советы для родителей по формированию основ ЗОЖ у детей старшего дошкольного возраста

*СГПИ
(Россия, Ессентуки)*

doi: 10.18411/trnio-12-2023-50

Аннотация

Статья посвящена основам формирования правильной культуры здорового образа жизни детей 5-6 совместно с родителями. Автором отмечается необходимость оздоровления и сохранности детского организма, профилактики и совершенствования здоровья детей через

изменение стиля и уклада жизни, употребление санитарных знаний в борьбе с плохими привычками, гиподинамией и преодоление различных жизненных ситуаций.

Ключевые слова: формирование личности, социально-активная личность, креативная самореализация, преобразование жизненной среды, жизненная профессиональная среда.

Abstract

The article is devoted to the basics of forming a proper culture of a healthy lifestyle for children 5-6 together with their parents. The author notes the need for improvement and preservation of the child's body, prevention and improvement of children's health through a change in lifestyle and lifestyle, the use of sanitary knowledge in the fight against bad habits, physical inactivity and overcoming various life situations.

Keywords: personality formation, socially active personality, creative self-realization, transformation of the living environment, professional living environment.

Типизация образовательных систем, наблюдающаяся в последнее время во всем мире, она коснулась и наше государство. Типизация просветительской системы в Российской Федерации проводится для повышения легкости и качества образования, и для того чтобы развивать и поддерживать одаренных детей а также снизить риск заболеваний. Основной задачей, стоящей перед педагогом, это сбережение здоровья дошкольников в процессе развития и обучения. Формирование основ здорового образа жизни следует начинать в самого первого образовательного учреждения. Педагогический процесс ребенка в ДОУ должна быть направлен на сохранение и укреплении здоровья. Поэтому в ДОУ нужно использовать ежедневные смешанные физкультурные и музыкальные занятия. Также очень важна партнерская совокупность усилий преподавателя и малыша. Для наилучшего результата одной работы ДОУ недостаточно это заметно из исследования. Для того чтобы укрепить здоровье ребенка в ДОУ должна быть работа с родителями. Здоровье начинается с семьи.

Приоритетные направления развития науки и образования период целого дня. Целью здоровье сберегающей деятельности в детском саду является создание постоянной мотивации и энтузиазма в удержании и сбережении своего здоровья и здоровья окружающих [1; 2; 4]

«Формирование основ здорового образа жизни детей старшего дошкольного возраста» это проблема в дошкольном учреждении. В современном мире, где много гаджетов интернет ресурсы занимают первое место и современный родитель считает, что он много знает и начитан. Хотя большая часть родителей, даже не представляет, что именно важно для ребенка в каждом возрасте. Тема «Формирование основ здорового образа жизни» отошла на задний план и это очень обидно. Хотя сейчас не редкость что родители сами тщательно следят за здоровьем посещают спортзал следят за правильным питанием потому что так модно, а не потому что это важно. А дети остаются в стороне частый ответ один «Он у меня еще маленький» А другая часть родителей, не считает эту тему важной. Родители хотят, чтоб их ребенок в пять лет умел читать, писать. А элементарные знания о правильном питании, а представление о человеке и о своем теле и организме, учить осознавать ценность жизни другого человека, учить бережно относиться к собственному здоровью и здоровью окружающих людей. Эти, элементарные на первый взгляд, понятия несут в себе большой смысл в воспитании подрастающего поколения. Кто как не педагоги дошкольного образования вкладывают первые элементарные знания в области формирования основ здорового образа жизни. И конечно расширят кругозор родителей. Поэтому мне хочется представить не которые советы по теме «Формированию основ здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста». В современном образовании определены такие цели: это формирование социально-активной личности, готовой и способной к креативной самореализации, к преобразованию жизненной профессиональной среды. ДОУ рассматривается как центр общественной и просвещённой среды, объединяясь с

профессиональными, систематическими средствами, на которых лежит ответственность за ход соединения индивида в общественную связь. В этих отношениях очень важной представляется развитие социально-культурной компетенции подрастающего поколения. Эти компетенции выполняют идеи воспитания человека, с одной стороны, социального, то есть способного занять свое место в обществе, с другой стороны, культурного, присваивающего культуру и изменения всей деятельности. Педагогика Социокультурное самоопределение, это человеческое качество, выражающее общий интерес людей, ориентация на будущие жизненные перспективы; это процесс раскрытия запасов личности, ее творческого начала, исключительности и неповторимости; это умение «выходить за рамки самого себя, находить новые смыслы в конкретном деле и во всей жизни». Воспитанники пяти лет владеют высокой двигательной активностью. При длительном сохранении одной и той же позы и выполнении одинаковых движений отмечается высокая утомляемость [7; 8].

Совет 1.

Поддерживайте интерес ребёнка к занятиям спортом, ни в коем случае не высказывайте своё негативное мнение к физическому развитию. Пример взрослых очень важен. Как вы относитесь к физической культуре, так будет относиться к ней и ваш ребёнок. В повседневной жизни ребёнок живёт под грузом запретов: не бегай, не шуми, не кричи громко. А как это важно движение для его развития.

Совет 2.

Поощрение - один из мощных стимулов для ребёнка выполнять любую работу, будь то домашнее задание или утренняя гигиеническая гимнастика. Поддерживайте своего ребёнка - поощряйте любое его достижение, и в ответ вы получите ещё большее старание. Необходимо выдерживать единую «линию поведения» обоих родителей - не должно быть противоположных распоряжений (мама - «хватит бегать»; папа - «побегай ещё минут пять»). Если это происходит, ни о каком положительном отношении ребёнка к основам здорового образа жизни просто не может быть и речи.

Совет 3.

Гуляйте с ребенком. Прогулки дают новые впечатления и положительные эмоции, а от этого зависит интеллектуальное и социальное развитие ребенка. Прогулка - это время ребенка пусть он сам выбирает, что делать, куда идти, сколько времени гулять. Будьте рядом, но мешайте ребенку познавать мир. Свежий воздух необходим для правильной работы всех жизненно важных систем организма, в том числе мозга, что особенно важно для развития ребенка.

Совет №4.

Дайте ребенку быть более самостоятельным. Не забывайте что он маленький человек, который всему учится, дайте волю, самостоятельности не делайте всю работу за него. Нужно понять, что ребенок потом будет страдать из - за неумения делать элементарные вещи. Помыть руки с мылом вытереть полотенцем и повесить полотенце обратно, самостоятельно завязывать шнурки.

Совет 5.

Говорите с ребенком о пользе еды. Рассказывайте, что он ест. Похвалите еду скажите, что это вкусно. Постарайтесь ребенку представить блюдо так чтобы вам, и ему захотелось его съесть. Иногда ребенку нужно привыкнуть к неизвестному вкусу, не заставляйте его есть, а скажите «Не все полезное вкусно, давай попробуем кусочек вместе, может тебе понравится я старалась для тебя»

Совет 6.

Не ругайте своего ребёнка за временные неудачи. Ребёнок только учится это его первые шаги в неизвестном для него мире, а потому он очень страдает, когда другие считают его неумелым. Особенно это проявляется, если родители не знают, как дать ребёнку понять, что они уважают его чувства, желание и мнения.

Совет 7.

Не перегружайте ребёнка, учитывайте его возраст. Приучайте ребёнка выполнять элементарные правила в повседневной жизни, говорите с ним объясняйте что такое хорошо, а что такое плохо будьте примером в его жизни.

Совет 8.

Три незыблемых закона должны сопровождать вас в воспитании ребёнка: понимание, любовь и терпение.

1. Вавилова Р.И. Сборник инструктивно-методических материалов по физической культуре. – М.: Просвещение, 2022. – 245 с. Педагогика
2. Вильчковский Э.С. Физическое воспитание дошкольников в семье. – К.: Рад. шк., 2003. – 128 с.: ил.
3. Дергунов Н.И. Учебное издание. – Новосибирск. – 245 с.
4. Инновационные направления развития системы физического воспитания детей дошкольного возраста // Теория и практика физической культуры: Научно- теоретический журнал. – 2020. – №3.
5. Клевенко В.М. Быстрота как развитие физических качеств. – М, 2008. – 290 с.
6. Концепция физического воспитания детей и подростков // Физическая культура: Научно-методический журнал. – 2020. – №1.
7. Кузнецов В.В. Проблемы скоростно-силовой подготовки. – 116 с. 8. Оленчук П.Т. Здоровье дарит спорт. – Николаев, 2020. – 265 с.

Касарова В.Г.**Использование адаптированного материала на занятиях по русскому языку и его влияние на мотивацию иностранных учащихся довузовского этапа**

*Московский автомобильно-дорожный
государственный технический университет (МАДИ)
(Россия, Москва)*

doi: 10.18411/trnio-12-2023-51

Аннотация

Статья анализирует необходимость использования адаптированного учебного материала по русскому языку как иностранному. Говорится о его влиянии на повышение мотивации иностранных учащихся, изучающих русский язык на этапе довузовской подготовки в российских вузах, посредством разработки и внедрения адаптированного материала, который отвечает потребностям и профилю студентов. Изучается адаптированный материал относительно его восприятия иностранными учащимися. Один из выводов заключается в том, что адаптация материала может положительно влиять на мотивацию студентов при изучении русского языка как иностранного.

Ключевые слова: разработка учебного материала, адаптация, мотивация, русский язык как иностранный, иностранные учащиеся, этап довузовской подготовки.

Abstract

The article analyzes the need to use adapted educational material in Russian as a foreign language. It talks about its influence on increasing the motivation of foreign students studying the Russian language at the stage of pre-university preparation in Russian universities, through the development and implementation of adapted material that meets the needs and profile of students. The adapted material is studied regarding its perception by foreign students. One of the conclusions is that adaptation of the material can have a positive effect on students' motivation when learning Russian as a foreign language.

Keywords: development of educational material, adaptation, motivation, Russian as a foreign language, foreign students, stage of pre-university preparation.

Чтобы преодолеть возникающие у учащихся проблемы в соответствии с их потребностями, преподаватели создают собственные материалы или адаптируют уже имеющиеся.

В процессе обучения русскому языку в иностранной аудитории используются два основных типа материалов: глобальные и локальные материалы [1, 20-21]. Первые относятся к учебникам, массово издаваемым издательствами, а вторые охватывает материалы, созданные преподавателями и предназначенные для использования исключительно конкретными учащимися.

Анализ потребностей иностранных учащихся довузовского этапа ставит вопрос: как может внедрение различных материалов повлиять на мотивацию студентов в конкретных условиях? Чтобы ответить на него, необходим план по использованию нового предъявления адаптированного к конкретным условиям материала, который альтернативным образом призван помочь процессу обучения иностранных студентов. Он необходим, чтобы получить и изучить информацию о том, какой из двух вариантов, текущие учебники или адаптированный материал, оказывает более положительное влияние на их мотивацию. При этом важно помнить, что работа на занятиях по русскому языку предполагает формирование коммуникативной компетенции в четырех навыках.

Материалы, используемые на занятиях русского языка, не только поддерживают учебный процесс, но также могут положительно или отрицательно влиять на мотивацию учащихся. Таким образом, обдумывание наиболее точного материала для этапа довузовской подготовки становится серьезным процессом отбора, разработки или адаптации, в зависимости от того, что лучше для студентов определенного профиля обучения.

В связи с этим представляется три возможных и четко определенных способа выдвижения на первый план актуальных учебных материалов при подготовке к занятиям: оценка материалов; разработка материалов; адаптация материалов.

Оценка материалов включает оценку пригодности материалов по отношению к целям и задачам курса. Для этого необходимо определить критерии объективной оценки учебника, по которым можно решить, подходит ли учебник / материал для целей и потребностей учащихся.

- Является ли учебник коммуникативным? Смогут ли учащиеся использовать язык для общения в результате использования книги?
- Цели? Соответствует ли это целям и задачам учащихся и преподавателя?
- Обучаемый? Кажется ли учебник доступным для преподавания? Кажется ли он достаточно простым в использовании, хорошо организованным и легким в ориентации?
- Доступные дополнения? Есть ли какие-либо полезные «дополнения» – дополнительные материалы, такие как учебники для преподавателей, видео и аудиоматериалы, рабочие тетради и т. д.? Если да, то доступны ли они?
- Соответствует ли уровень учебника знаниям учащихся?
- Студенческий интерес? Студенты найдут книгу интересной?
- Апробировано и протестировано? Был ли учебник апробирован и протестирован в реальных группах?

Основное внимание уделяется ответам на вопросы:

- Подходит ли материал или учебник конкретным учащимся?
- Устраивает ли это преподавателя?
- Соответствует ли это учебному плану?

После оценки учебника можно приступить к разработке материалов. Имеется в виду написание материалов преподавателем специально для своей группы. Выполнение этой работы требует много времени и денег на проектирование. Следовательно, многие преподаватели используют учебники, выпускаемые издательствами в больших количествах, потому что «все уже готово».

С другой стороны, адаптация материалов «включает в себя изменение существующих материалов в той или иной форме, чтобы они стали подходящими для конкретных целей, учащихся, преподавателей или ситуаций» [2]. Это подразумевает учет контекста учащихся, стилей обучения при использовании существующего материала для его адаптации в педагогических целях в условиях этапа довузовской подготовки. Кроме того, можно предложить следующую процедуру адаптации материала: выбрать раздел учебника; перечислить причины, по которым есть желание его адаптировать; перечислить критерии оценки материала, учитывая потребности учащихся; адаптировать модуль так, как преподаватель может использовать его в своей группе.

Методы адаптации материалов могут быть различными. Можно использовать только текстовую основу, можно к тексту подключить схему или таблицу, можно использовать фоторяд.

Мотивацию можно рассматривать в качестве основного фактора для занятия любым видом деятельности. Большую роль мотивация играет при изучении иностранного языка. Мотивацию можно определять как степень, в которой человек делает выбор в отношении преследуемых целей и усилий, которые он прилагает для достижения этой цели [2]. Это означает, что при отсутствии мотивации, не будет результатов и достижений.

Аффективный аспект является фундаментальным фактором мотивации учащихся. Согласно Томлинсону [8], существует минимум три способа, которыми аффективный аспект должен влиять на учебные материалы. 1. Отношение к изучаемому языку, преподавателю, учебнику, другим учащимся и занятиям. 2. Заставить студентов чувствовать себя уверенно – это может помочь им преуспеть в изучении языка. 3. Помочь учащимся реагировать на языковые переживания со всеми возможными эмоциями, установками, мнениями и идеями. Если учебник четко рассматривает эти три аспекта, мотивация учащихся повысится, а языковой опыт станет более плодотворным.

Томлинсон [8, с. 145] предлагает три варианта решения этой проблемы: 1. Учебники местного производства; 2. Локальная адаптация учебников и 3. Материалы, разработанные учителем. Наиболее подходящая форма для экономии времени и денег – это собственная адаптация учебников. Преподаватели могут взять учебник, с которым они работают, и попытаться внести определенные изменения с точки зрения содержания, заданий и навыков, отвечающих конкретным потребностям учащихся. Например, задания, предусмотренные в материале, предлагают учащимся работать в парах или больших группах. Им обычно надо задавать вопросы, чтобы информация была более значимой и реалистичной. Некоторые мероприятия связаны с определенным контекстом, например, в учебнике, ориентированном на учебу в Москве: «Посетите Москву – столицу России» или на Санкт-Петербург: «Где в Санкт-Петербурге находится Московский вокзал?» [7]. Но возможно обозначить более тесную связь с другим видом деятельности, включив знакомые и близкие контексты, например, с описанием собственного города. Это адаптированный к местным условиям материал, поскольку в нем находятся фрагменты различных учебников, которые адаптированы к контексту и профилю учащихся. Текущий или глобальный материал не имеет хорошей связи с социальным и культурным контекстом учащихся, потому что социокультурный аспект часто далек от их жизни.

Большинство студентов считают процесс изучения русского языка полезным и ценным инструментом для приобретения знаний. Однако многие студенты просто проходят курс русского языка из-за необходимости получения диплома. Меньшее количество студентов изучают русский язык для личного интереса и мотивации или их необходимо изучение русского языка для своей повседневной жизни. Это соответствует тому, что Гарднер и Ламберт [3] утверждают в терминах интегративной и инструментальной мотивации. Большинство студентов (80 %) обладают инструментальной мотивацией, так как они изучали русский язык в функциональных целях, то есть для выполнения требования или для понимания текстов. Для остальных студентов (20%) характерна интегративная мотивация, так как они испытывают интерес к изучению языка, чтобы стать частью культуры или идентифицировать себя с ней.

Можно сделать вывод, что материалы не способствуют спонтанному и свободному общению, если в них не включены действия по решению каких-либо проблем. Следует предоставить студентам привлекательные виды деятельности.

Во время адаптации учебных материалов следует подумать о том, включены ли в каждый вид материала определенные функции, такие как грамматические структуры, разнообразный словарный запас, соответствующий язык, общее развитие знаний по курсу и действия по четырем навыкам. Следует подчеркнуть, что материалы должны обладать всеми этими характеристиками, чтобы облегчить процесс обучения и отвечать интересам учащихся.

Студенты проявляют интерес к аспектам, которые включены в материал. Некоторыми из них предполагают творческое использование языка, спонтанное и свободное общение, реалистичные ситуации, решение разнообразных проблем, интересные и знакомые темы, развитие умственных когнитивных способностей, игры, диалоги. Использование данных аспектов демонстрирует положительное влияние на мотивацию студентов к изучению русского языка.

Локальный материал имеет большую интегрированность, чем глобальный, так как содержание языкового материала специально разрабатывается с учетом уровня владения языком, интересов и социально-культурного контекста учащихся, поэтому учащиеся отдают предпочтение адаптированному к местным условиям материалу и чувствуют себя более знакомым с ним. Подобные материалы мотивируют изучение языка и способствуют лучшему пониманию языка во всех областях: грамматике, разговорной речи, аудированию и т. д.

Можно сделать вывод, что локальные материалы используются не только как средство передачи знаний, но и как средство воздействия на мотивацию учащихся. Они могут использовать язык на практике с помощью локальных материалов. Также предлагаемые задания на основе подобного материала направлены на коммуникативную цель.

Результаты показывают влияние материала на мотивацию учащихся при выполнении определенных заданий. При использовании адаптированного к местным условиям материала учащиеся чувствуют себя более мотивированными к выполнению заданий.

Учащиеся предпочитают местный материал с точки зрения того, насколько реальны ситуации и примеры. Несмотря на красочные и обновленные под современность ситуации, они чувствуют, что содержание или ситуации, часто представленные в глобальных учебниках, далеки от их реальности. Одной из основных целей адаптированного материала является познакомить учащихся с более знакомыми и распространенными ситуациями. Это напрямую влияет на мотивацию учащихся. Местный материал требует от учащихся использования своих умственных способностей для решения ситуаций и обдумывания вариантов и предпочтений, высказывания мнений, поддержки, выводов и т. д. Это также положительно влияет на их мотивацию к обучению.

Внедрение любого материала может оказать существенное и решающее влияние на мотивацию учащихся в процессе изучения русского языка как иностранного. Дело не только в том, чтобы у учащихся был красивый учебник. Необходима гораздо более фундаментальная информация: потребности и обстоятельства учащихся, последовательная трактовка теории языка и обучения, содержание, связанное с жизнью и контекстом учащихся. Весь учебный материал должен отражать четкое понимание и управление этими определенными компонентами по всему материалу. Если все хорошо организовано, в процессе обучения учащиеся будут чувствовать себя уверенно, сталкиваясь с учебными ситуациями.

Уровень сложности, словарный запас, повторное использование грамматики и реалистичные ситуации являются факторами для хорошего восприятия в отношении адаптированного к местным условиям материала. Включение ситуаций, связанных с повседневной жизнью учащихся, в том числе их университетской жизнью, заставляет их чувствовать себя более мотивированными для выполнения определенных действий в новом материале. Следует ли использовать язык-посредник в работе с адаптированными материалами? Представляется необходимым «рассматривать различные обстоятельства и факторы образовательного процесса: наличие или отсутствие языковой среды, иностранный

контингент, содержание обучения» [4, с. 77]. Но, если существует возможность работать без языка-посредника, то следует ее использовать. «Однако мы отдаем себе отчет, что не всегда в образовательном процессе удается уйти от родного языка учащихся» [6, с. 146].

Адаптированный к местным условиям материал способствует влиянию на мотивацию учащихся к следующим аспектам их обучения: креативность в использовании языка; свободное и спонтанное общение; жизненные ситуации; знакомые и интересные темы; умственные познавательные способности; работа в группе; работа в парах; индивидуальные презентации; игры или подобные занятия. Адаптированный материал можно считать более успешным, поскольку он специально разработан для иностранных студентов и, таким образом, повышает их интерес и мотивацию. Он оказывает прямое влияние на мотивацию студентов, потому что действительно затрагивает их и вовлекает их в когнитивное и эмоциональное состояние, поддерживая их, чтобы они могли чувствовать себя мотивированными для участия в предложенных мероприятиях. Следует использовать интерактивные методы на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории, поскольку они «являются основой формирования коммуникативной компетенции. Интерактивная коммуникация является залогом оптимизации образовательного процесса.» [5, с. 130]

Проблема, которая может возникнуть, заключается в том, что не всех устроит предлагаемый материал, и всегда найдутся студенты, не желающие работать. Еще одна трудность заключается в том, чтобы найти подходящие и доступные ресурсы, такие как изображения, тексты для чтения и аудиозаписи, чтобы обогатить материал, поскольку копирование материалов, защищенных авторскими правами, может вызвать юридические проблемы.

1. Arnold G. Affect in Language Teaching: Cambridge University Press. 1998. 346 p.
2. Brown, H. D. Principles of language learning and teaching. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.
3. Gardner, R. C., & Lambert, W. E. Attitudes and motivation in second-language learning. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, 1972.
4. Касарова, В.Г. Возможности и ограничения применения языка-посредника при обучении на русском языке иностранных студентов // Современное педагогическое образование. №12. 2022. С.77-80.
5. Касарова, В.Г. Интерактивная коммуникация на уроках русского языка как иностранного // Современное педагогическое образование. №10. 2021. С.130-133.
6. Кременецкая Л.С. К вопросу создания искусственной языковой среды на уроках русского языка как иностранного // Современное педагогическое образование. №10. 2021. С.145-148.
7. Московкин, Л.В., Сильвина, Л.В. Русский язык. Элементарный курс для иностранных студентов. Санкт-Петербург: СМЮ Пресс, 2010. 510 с.
8. Tomlinson, B. Affect and the coursebook // G. Arnold. Affect in Language Teaching: Cambridge University Press. 1998. 346 p.

Касарова В.Г.

Специфика работы с польскими учащимися в процессе обучения русскому языку как иностранному

*Московский автомобильно-дорожный государственный
технический университет (МАДИ)
(Россия, Москва)*

doi: 10.18411/trnio-12-2023-52

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы преподавания русского языка в Польше, говорится о проблемах, с которыми сталкиваются польские учащиеся, об их причинах. В статье даются примеры сходства и различия в польском и русском языках, которые можно эффективно использовать в работе. Используя собственный опыт, автор анализирует причины ошибок польских учащихся в процессе изучения русского языка.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, польские учащиеся, образовательный процесс, сходства и различия, ошибки, примеры.

Abstract

The article examines the issues of teaching the Russian language in Poland, talks about the problems faced by Polish students, about their reasons. The article provides examples of similarities and differences in Polish and Russian languages that can be effectively used in work. Using his own experience, the author analyzes the causes of mistakes made by Polish students in the process of learning Russian.

Keywords: Russian as a foreign language, Polish students, educational process, similarities and differences, mistakes, examples.

Во времена существования СССР Польша была частью стран социалистического лагеря. Она входила в союз тех стран, у которых были дружеские отношения с СССР, и изучение в Польше русского языка было обязательным. Русский язык изучали в польских школах с пятого класса, его изучали несколько раз в неделю, и он был обязательным предметом. Русский язык был необходим в Польше для общения. Польские школьники читали тексты о социализме, переводили слова с помощью словаря, запоминали речевые конструкции, грамматику.

В настоящее время преподавание иностранных языков вышло на новый уровень. После распада СССР русский язык в Польше потерял свою значимость, он перестал быть обязательным для изучения в школах. Русский язык перестали изучать на серьезном уровне. В стране началось обязательное изучение английского языка, который заменил русский.

Но русский язык не потерял своего значения. В настоящее время русский язык также активно изучают в польских школах, на курсах, он входит в группу популярных языков. Конечно, его изучают в меньшей степени, чем английский, немецкий, итальянский или испанский языки, но интерес к его изучению существует. С первого класса в польской школе изучают английский язык. С седьмого класса изучают второй иностранный язык по выбору учащихся. Русский язык польские школьники тоже выбирают для изучения, он находится на третьем месте по выбору после английского и немецкого языков.

В Польше существуют языковые школы для изучения русского языка. В подобных учебных заведениях мотивация у учащихся, изучающих русский язык, отличается. Обычно это группы учащихся, которые изучают русский язык для себя, для работы или бизнеса.

Есть группа учащихся, которые изучали русский язык в школах во времена СССР, они осознанно возвращаются к изучению русского языка. Обычно у таких учащихся остались в памяти отдельные сложные языковые конструкции, но нет базовых знаний по языку. Например, они знают какие-либо конструкции о социалистических достижениях Советского Союза, Польши, но они не могут рассказать о своих увлечениях. Подобная группа учащихся обычно немногочисленная. С такими учащимися интересно работать, обычно это взрослые люди, понимающие, что и для чего им нужно.

Российских государственных школ с преподаванием предметов полностью на русском языке в Польше нет. Существуют немногочисленные частные школы, воскресные школы, поскольку в Польше проживает достаточное количество русскоговорящих людей. Эти школы являются дополнительными. Они предназначены для людей, цель которых состоит в следующем: поддерживать уровень знания языка. В таких школах можно получить базовое образование. У групп учащихся из русских или смешанных семей мотивация в изучении русского языка понятна.

В настоящее время существует профессия ассистента учителя в школе, она является в Польше новой. Ассистент необходим для русскоговорящих школьников, которых в настоящее время достаточное количество. Ассистент также нужен для помощи в школе, обычно его услугами пользуются с четвертого класса. В польской школе можно сдать экзамен по русскому языку, обычно подобный экзамен выбирают русскоговорящие жители Польши.

В XIX веке существовала версия польского алфавита в виде кириллицы. Кириллица дает больше возможностей передать славянские звуки, чем латинский алфавит. Обычно для записи текстов на польском языке используют только латиницу. Поэтому поляки, не изучающие русский язык, не смогут прочитать слова, написанные на русском. И именно кириллица является большим барьером для изучения русского языка. Для многих в Польше русский алфавит напоминает китайские иероглифы. Ментально изучение русского алфавита пугает польских учащихся. Многие учащиеся считают русский алфавит изначально самым сложным. Что самое сложное для поляков, изучающих русский язык? Это русские буквы, русский алфавит, правила чтения. Они считают это непохожим на свой язык, на другие иностранные языки, это что-то другое, неподдающееся объяснению. У польских учащихся возникают сложности с фонетикой, поскольку в русском языке не все, что пишется, читается также. Есть редуцирование, палатализация, существуют определенные правила произношения того или иного звука, в той или иной позиции. У поляков существует стереотип, что кириллица очень сложна для изучения. Хотя в польском языке тоже имеются свои правила чтения и произношения, и не все буквы читаются так же, как пишутся. Встречаются учащиеся, которые прекрасно знают грамматику, но читают по-русски не очень хорошо, потому что у них есть подобный барьер в виде русского алфавита. Учащиеся могут обладать большим словарным запасом, но имеют проблемы с чтением русских слов, например, начинающих на букву «я». Фонетикой в подобных случаях заниматься нужно много, поскольку для многих польских учащихся фонетика намного труднее, чем грамматика. Подвижное ударение тоже является большим барьером для польских учащихся. Для них необходима постоянная практика в чтении, произнесении того или иного звука или слова.

Учебники русского языка как иностранного, которые используют в Польше, различаются. В Польше издают свои учебники для изучения русского языка. Но также используются различные учебные пособия российских издательств.

Некоторые польские учебники не предназначены для медленного темпа обучения русскому языку. В этом часто заключается большая проблема для учащихся. Всегда необходима система в изучении грамматики любого иностранного языка. Например, используя российские учебники, мы можем организовывать комплексное изучение какой-либо темы. Изучая предложный падеж, необходимо к грамматической теме добавлять лексические единицы, например, связанные с транспортом, квартирой, страной, которые можно использовать с вопросом «где?» Можно тренировать три лексические темы в тесной связи с одной грамматической.

Польские учебники обычно отталкиваются от лексических тем. Например, тема «ресторан», к которой в учебнике даны соответствующие диалоги, необходимые для использования в ресторане, для заказа того или иного блюда. Но для достижения подобной цели, необходимо знание спряжений глаголов, винительного падежа и т.д. Например, необходимо знать спряжение глаголов «хотеть», «есть», «пить», которые не являются типичными при изменении. Также необходимо знание творительного падежа, поскольку при выборе какого-либо блюда, мы можем использовать данный падеж, например, «рис с мясом», «чай с лимоном» и т.д.

Поэтому несмотря на то, что тема «ресторан» является коммуникативной, для нее необходимо использование, как минимум, двух падежей и определенных глаголов, выбивающихся из общего графика спряжения. При изучении одной коммуникативной темы использование двух падежей одновременно для учащихся может иметь большие сложности.

Мы считаем, что необходимо отталкиваться от одной грамматической темы при изучении языка и вводить соответствующие лексические единицы, чего нет в польских учебниках по РКИ. Например, при изучении предложного падежа мы можем сказать, где мы были, на чем мы ездили, летали, плавали и т.д. Тогда мы можем говорить об оптимизации учебного процесса в иностранной аудитории.

Существуют польские учебники, в которых дают одновременно все падежи для изучения на начальном уровне, вводятся склонения, даются большие таблицы склонения

русских слов, вводятся соответствующие термины (например, термин «склонение»), что вызывает большую проблему для учащихся. Подобные учебники похожи на учебники русского языка для россиян, изучающих русский язык в России. Подразумевается, что при изучении русского языка с помощью подобных учебников, ученики должны сразу выучить всю таблицу склонений представленных в ней слов. При этом в подобных учебниках отсутствуют управление, не объясняются функции предъявляемых слов. Сложно представить, что с помощью подобных учебников можно эффективно выучить язык, что изучение языка было бы приятным и не доставляло бы негативных эмоций учащимся. Непонятно, зачем нужно иностранным учащимся изучать термин «склонение» и данную тему, поскольку в РКИ существует совсем другой подход в изучении русского языка. В польских учебниках по русскому языку часто наблюдается методика смешивания русского языка как родного и русского языка как иностранного, что не может привести к эффективному изучению русского языка с использованием материала подобных учебников. На наш взгляд, такие учебники могут привести к отпугиванию учащихся, к их нежеланию изучать русский язык.

Мы считаем, что для поляков, изучающих русский язык, задания в учебниках должны быть на русском языке. Возможны определенные элементы внутри задания, которые учитывают определенную национальность, изучающую русский язык. Национально-ориентированный подход в изучении русского языка облегчает работу, как преподавателя, так и учащихся. Но всегда возникает вопрос, какую цель преследуют авторы учебника, если большая его часть написана на польском языке. К сожалению, существуют подобные крайности в написании учебников для изучающих русский язык. Мы считаем, что лучше использовать метод «погружения» в язык, все задания давать на русском языке, все письма и сообщения иностранным учащимся писать по-русски.

Польский язык немного похож на русский, поэтому, на наш взгляд, лучше на уроках говорить только по-русски. В польском языке есть много похожих слов, поэтому польские учащиеся понимают русскую лексику в достаточном количестве. На начальном уровне учащиеся должны слушать русскую речь, стараться повторять, читать по-русски, повторять интонацию. Для этого необходимы аутентичные материалы, тексты, видеофайлы (только не учебные), простые русские песни. Здесь также необходимо искать компромисс. Например, при выборе из двух слов «легкий» или «простой», в польской аудитории лучше использовать слово «простой», поскольку это слово похоже на слово польского языка, имеющее такое же значение. Даже если мы в жизни скажем, что «это легкое задание», учащимся лучше сказать, что «это простое упражнение», «это простой текст». Это облегчит понимание и обеспечит более эффективное погружение в язык. Да, лучше говорить по-русски, но все же, по возможности, адаптировать слова, искать нужные слова, которые похожи на слова польского языка или слова, имеющие тот же корень, что и русское слово. Эффект от такого обучения есть, хотя иногда кажется, что обучение идет слишком медленно, но этот метод обучения работает на долгосрочную перспективу.

Но все же иногда, на наш взгляд, лучше использовать наряду с русским языком польский язык в процессе объяснения каких-то грамматических вещей, потому что у славян вообще большинство ошибок является следствием интерференции. Например, в польском языке после глагола «слушать» используется родительный падеж («слушать» чего?) в отличие от русского языка («слушать» что?), где обязателен винительный падеж. Учащийся может знать русские правила, но постоянно делать подобные ошибки. Здесь преподавателю и учащимся нужно терпение и необходимо, на наш взгляд, показывать данное правило на контрасте, что будет более эффективно для запоминания.

Самая трудная тема для польских учащихся – это управление глаголов. В польском языке тоже есть система падежей, которая функционирует подобным образом, есть предлоги, похожие на предлоги в русском языке. Например, предлоги «без чего?», «перед чем?» совпадают грамматически на польском и русском языках. Также польским учащимся нет необходимости объяснять несовершенный и совершенный вид, поскольку существуют полные грамматические совпадения в данной грамматической категории. То же самое относится к

глаголам движения, потому что они абсолютно похожи. Но управление глаголов почти всегда другое, и в этом существует самая большая трудность для польских учащихся. Например, использование глагола «искать» зависит от конкретного или абстрактного значения слова, с которым данный глагол соотносится (по-русски «искать» что?). Таким образом возникает достаточно серьезная проблема, поскольку мы можем легко понять, что говорит человек, можем исправлять эти ошибки, но они будут повторяться. Если постоянно исправлять подобные ошибки, то есть шанс, что они в итоге исчезнут. Но обычно в быстрой речи эти ошибки повторяются. В этом случае не следует обвинять учебник, ученика или преподавателя, поскольку необходимо иметь настолько быструю реакцию мозга в процессе произведения речи, что является на когнитивном уровне слишком трудным заданием для человеческого мозга. Для человека, всю жизнь говорившего на родном языке, необходимо иначе соединить подобные слова из изучаемого им языка, похожего на его родной язык, что является очень трудным заданием. Эти небольшие нюансы, которые учащиеся видят и понимают, но ошибки все равно делают произвольно. Например, у польских учащихся существует путаница с предлогами «за» и «через», и они могут сказать: «Я буду за пять минут» вместо «Я буду через пять минут». При этом они знают и понимают правило, но периодически допускают подобного рода ошибки, поскольку в процессе построения фразы их мозг переключается на тему разговора. В этот момент мозг подводит говорящего.

Также существует типичная ошибка у польских учащихся, даже продвинутого уровня обучения, например, С2: «Я учусь русского языка». Это фраза элементарного уровня, но тем не менее подобная ошибка существует. Понимая природу подобных ошибок, преподаватель русского языка может целенаправленно работать над ними. [1, с.37]

Необходимо настраивать учащихся, что ошибки встречаются у всех изучающих язык, и даже у носителей языка, что не нужно бояться делать ошибки, что ошибки нестрашны, если, конечно, они не меняют смысл высказывания. [2, с. 26] Ошибки не нужно воспринимать как что-то ужасное. Необходимо довести до понимания учащихся, что следует ломать языковой барьер. В определенном отношении ошибку можно называть шагом к прогрессу. Ошибки не должны вызывать негативную реакцию, они должны стимулировать учащихся к изучению, к повторению, к пониманию, что в следующий раз они справятся со всеми трудностями. [3, с. 212]

В польской школе изучение грамматики польского языка заканчивается после пятого класса, поэтому польские учащиеся к окончанию школы чаще всего не владеют грамматическими терминами. В результате можно столкнуться с определенными сложностями при объяснении падежей, поскольку польские учащиеся зачастую не помнят, что такое падеж, не реагируют на название падежей. [4], [5] Они обходятся без знания подобных грамматических терминов. Поэтому, на наш взгляд, используя подобные термины при объяснении той или иной грамматической категории, необходимо понимать, что польские учащиеся могут сразу не понимать, что им объясняет преподаватель и что он им говорит. Это вполне закономерное явление в образовательном процессе в польской аудитории. [6]

В заключении хотелось бы отметить, что знание и понимание проблем польских учащихся в период изучения русского языка может помочь преподавателю правильно выстроить систему обучения, что будет способствовать оптимизации образовательного процесса.

1. Касарова В.Г., Ежовкина О.А. Пути предупреждения речевых ошибок // Международное образование и сотрудничество. Сборник материалов V Международной научно-практической конференции «Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан». - М.: ТехПолиграфЦентр, 2016. - С.35-42.
2. Касарова В.Г. Речевые ошибки иностранных студентов и их причины // В сборнике «Гуманитарные науки». - М.: МАДИ, 2003. № 21.- С. 24-28.

3. Касарова В.Г., Ежовкина О.А. Работа над тавтологическими ошибками на уроках русского языка как иностранного // Международное образование и сотрудничество. Сборник материалов V Международной научно-практической конференции. - М.: МАДИ, 2017. - С.211-214.
4. Касарова В.Г., Кременецкая Л.С. Русский язык в схемах и таблицах. – М.: МАДИ, 2022. – 52с.
5. Касарова В.Г. Комплексная работа с текстами во время дистанционного изучения русского языка как иностранного / В.Г. Касарова // Смоленский медицинский альманах. № 4. 2022. С.36-39.
6. Касарова В.Г., Кременецкая Л.С. Организация целенаправленной работы над речевыми ошибками иностранных учащихся // Международное образование и сотрудничество. Сборник материалов V Международной научно-практической конференции "Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан". - М.: ТехПолиграфЦентр, 2017. - С. 214-218.

Касицына М.В., Слесаренко Н.В.

Анализ качества кадрового обеспечения учреждения среднего профессионального образования

*Благовещенский государственный педагогический университет
(Россия, Благовещенск)*

doi: 10.18411/trnio-12-2023-53

Аннотация

В данной статье проведен анализ качества кадрового обеспечения учреждения средне профессионального образования, рассмотрена актуальность управления педагогическим коллективом. Успешное управление педагогическим коллективом СПО одна из приоритетных и актуальных задач позволяющих развиваться для достижения поставленных целей.

Ключевые слова: укомплектованность кадрами, педагогический коллектив, кадровое обеспечение, ресурсы учреждения, средне профессиональное образование.

Abstract

This article analyzes the quality of staffing in a secondary vocational education institution and examines the relevance of managing the teaching staff. Successful management of the teaching staff of secondary vocational education is one of the priority and urgent tasks that allows us to develop to achieve our goals.

Keywords: staffing, teaching staff, staffing, institutional resources, secondary vocational education.

В условиях развития системы образования, актуальной проблемой является обеспеченность квалифицированными кадрами. Для решения вопросов конкурентоспособности и повышения качества образования учреждениями средне профессионального образования требуется четко выстроенная кадровая политика.

Для возможности разработать рекомендации по повышению эффективности управления персоналом проведем анализ качества кадрового обеспечения учреждения средне профессионального образования - Государственного профессионального образовательного автономного учреждения Амурской области «Амурский колледж транспорта и дорожного хозяйства».

Образовательно-воспитательный процесс в ГПОАУ АО «Амурский колледж транспорта и дорожного хозяйства» осуществляется руководящими и инженерно-педагогическими работниками, должностной состав приведен в таблице 1.

Таблица 1

Должностной состав сотрудников.

<i>Должностной состав сотрудников</i>	<i>2021</i>	<i>2022</i>	<i>2023</i>
<i>Директор</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
<i>Заместитель директора</i>	<i>3</i>	<i>3</i>	<i>3</i>
<i>Заведующий отделением</i>	<i>-</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
<i>Заведующий учебной частью</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
<i>Руководитель физического воспитания</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>

Старший методист	1	1	1
Методист	2	2	2
Социальный педагог	4	4	3
Педагог дополнительного образования	1	1	1
Педагог психолог	1	1	2
Педагог организатор	3	3	2
Преподаватель специальных дисциплин	10	11	16
Преподаватель общеобразовательных дисциплин	24	26	26
Старший мастер	1	1	1
Мастер производственного обучения	21	20	21
Старший воспитатель	1	1	1
Воспитатель	6	6	6
Библиотекарь	1	1	1
Итого:	82	85	84

Укомплектованность штатного расписания в среднем за три года составляет 71% можно сделать вывод о том, что штат укомплектован недостаточно полно, при этом тенденции к увеличению не наблюдается. Анализ изменения общей численности работников ГПОАУ АО «Амурский колледж транспорта и дорожного хозяйства» приведен в таблице 2. Это может отрицательно сказываться на результатах работы учреждения.

Однако согласным данным самообследования потребность в инженерно-педагогических кадрах перекрывается за счёт повышения нагрузки мастеров производственного обучения и преподавателей, привлечения совместителей, стоит отметить, что повышение нагрузки может приводить с эмоциональным выгоранием сотрудников, увеличению стресса, а также возникновения конфликтных ситуаций на фоне общей перегрузки кадров.

Таблица 2

Анализ укомплектованности штатного расписания.

Укомплектованность штатного расписания	2021			2022			2023		
	план	факт	%	план	факт	%	план	факт	%
Численность сотрудников / процент укомплектованности	115	82	71	116*	85	73	117	84	72

* данные получены расчетным путем (информация о штатной численности за 2022 год на сайте отсутствует).

В целом наблюдается стабильность состава сотрудников ГПОАУ АО «Амурский колледж транспорта и дорожного хозяйства» (диаграмма 1).

Сотрудники образовательного учреждения являются самым главным ресурсом, требующим управления. Образование и развитие персонала является обязательным для успешного достижения поставленных целей.

На текущий момент средний возраст инженерно-педагогических работников – 47 лет, 45% работающих имеют возраст свыше 50 лет. Данные подтверждаются также наличием почетных званий у преподавателей (таблица 3).

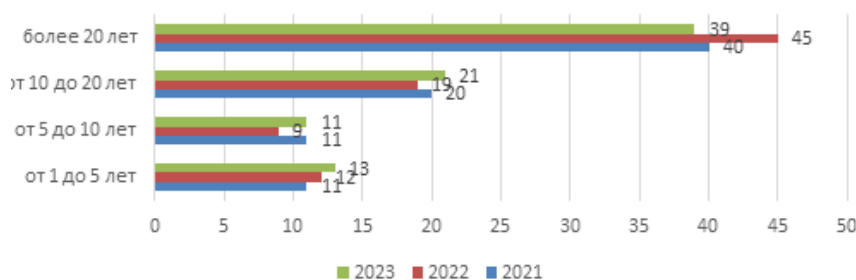


Рисунок 1. Стаж педагогической работы сотрудников ГПОАУ АО «Амурский колледж транспорта и дорожного хозяйства» за 2021-2023 гг.

Таблица 3

Почетные звания.

Почетные звания	2021	2022	2023
«Отличник профессионально-технического образования РСФСР»	5	5	5
«Почётный работник профессионального образования»	2	2	2
«Почётный работник сферы образования РФ»	2	2	2
«Почётный работник воспитания и просвещения РФ»	3	3	-
Отличник просвещения РФ	-	1	-
Ветеран труда	7	7	5

Таблица 4

Уровень образования руководящего и инженерно-педагогического состава.

Уровень образования	2021		2022		2023	
	Высшее	СПО	Высшее	СПО	Высшее	СПО
Количество сотрудников	64	18	68	17	66	18
Процентное соотношение	78%	22%	80%	20%	79%	21%

В таблице 4 приведены данные об уровне образования руководящего и инженерно-педагогического состава. В связи с небольшими изменениями в составе доля сотрудников изменяется при этом колебание в рамках 1-2 % не является критичным. При этом на текущий момент продолжают обучение заочно в высшем учебном заведении 3 педагога.

Согласно данным самообследования в 2022 году был реализован комплекс мероприятий по развитию кадрового потенциала колледжа. Реализован ряд программ, направленных на развитие педагогического мастерства, знаний в области педагогики и психологии, цифровых технологий, управления в образовательной организации. Количество работников образовательной организации, прошедших обучение по дополнительным профессиональным программам повышения квалификации и профессиональной переподготовки, составило 43 человека.

Согласно проведенного анализа данных наличия квалификационных категорий преподавательского состава (таблица 5) установлено следующее. В 2021 году процент сотрудников, имеющих квалификационные категории, составил 41,5 % от общей численности сотрудников, в 2023 году – 52,4%. Отмечен рост получения преподавателями и мастерами производственного обучения квалификационной категории на 10,9 %.

Таблица 5

Анализ квалификационных категорий.

Категория/год	2021		2023	
	Высшая	Первая	Высшая	Первая
Преподаватели	6	16	7	19
Мастера производственного обучения	3	6	1	14
Методисты, воспитатели	1	2	1	2
Итого	10	24	9	35

Таким образом, анализ кадрового состава ГПОАУ АО «Амурский колледж транспорта и дорожного хозяйства» позволил оценить педагогический коллектив с количественной и качественной стороны и выявить как достоинства, так и недостатки, что даст возможность разработать соответствующие рекомендации по повышению эффективности управления персоналом.

1. Отчет о результатах самообследования за 2021 год. (Примерный образец формирования Аналитической части Отчета о самообследовании (akt dh.ru))
2. Отчет о результатах самообследования за 2022 год. (samoobsled2022.pdf (akt dh.ru))
3. Общие сведения о педагогическом составе (Общие сведения о педагогическом составе — Амурский колледж транспорта и дорожного хозяйства (akt dh.ru)).

4. Булаев, Д. Р. Кадровый менеджмент в здравоохранении: реферат / Д. Р. Булаев; Киевский университет культуры, Николаевский факультет менеджмента и бизнеса, Кафедра менеджмента и администрирования. – Николаев: б.и., 2019. – 111 с.: табл., ил.
5. Милгром, П. Экономика, организация и менеджмент: учебник: [16+] / П. Милгром, Д. Робертс; под ред. И. И. Елисеевой, В. Л. Тамбовцева; пер. с англ. И. В. Розмаинского, Д. Е. Тетериной [и др.]. – Москва: Альпина ПРО, 2023. – 1119 с.: ил.
6. Борисенко, Ю. В. Психологические технологии кадрового менеджмента : учебное пособие : [16+] / Ю. В. Борисенко, Е. В. Евсеенкова ; Кемеровский государственный университет. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2022. – 123 с.: ил.

Кириченко Т.Д.

Специфика развития исполнительских навыков обучающихся в классе саксофона в детской школе искусств

*ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»
(Россия, Елец)*

doi: 10.18411/trnio-12-2023-54

Аннотация

В статье рассматриваются некоторые вопросы формирования исполнительских навыков начинающих саксофонистов – обучающихся детской школы искусств. Представлены специальные упражнения, ориентированные на развитие губного аппарата (амбушюра), исполнительского дыхания, языка, рук, пальцев, корпуса, а также технические приемы игры на саксофоне.

Ключевые слова: детская школа искусств, саксофон, обучение игре, исполнительские навыки, упражнения.

Abstract

In the article some questions of formation of performing skills of beginning saxophonists - students of children's school of arts are considered. Special exercises oriented to the development of the lip apparatus (embouchure), performing breath, tongue, hands, fingers, body, as well as technical methods of playing the saxophone are presented.

Keywords: children's school of arts, saxophone, learning to play, performing skills, exercises.

В современном отечественном образовании все чаще актуализируется проблема духовно-нравственного воспитания детей и молодежи. Общеизвестно, что особая роль в этом процессе принадлежит музыкальному искусству, средствами которого оказывается непосредственное воздействие на личность обучающегося. Немаловажное значение в контексте воспитания подрастающего поколения отводится учреждениям дополнительного образования, и в частности, детской школе искусств (ДШИ).

Являясь центром системы отечественного музыкального и художественного образования, ДШИ сегодня решает принципиально важные задачи – профессиональное самоопределение музыкально-одаренных детей в области культуры и искусства и приобщение к искусству наибольшего количества детей и молодежи» [1, с. 192]; а также процесс подготовки обучающихся к дальнейшей профессиональной музыкальной деятельности, поскольку именно от качества начального музыкального образования зависит успешность становления будущего музыканта-исполнителя.

Сегодня среди инструментальных классов ДШИ особенной популярностью пользуется саксофон. Овладение навыками игры на нем – процесс длительный и сложный, требующий от обучающихся осуществления определенных условий – мотивации, целеустремленности, усидчивости, системности, последовательности и пр.

Анализ и обобщение практического опыта преподавателей-саксофонистов ДШИ, позволяет говорить о том, что процесс развития исполнительских навыков учащихся-саксофонистов осуществляется прежде всего в урочной деятельности и способствует

повышению уровня музыкальной культуры, расширению общего и музыкального кругозора, раскрытию личностного музыкально-творческого потенциала, приобщению не только к инструментальной классической и эстрадно-джазовой, но и к «саксофонной» музыке. Однако ключевое значение в этом процессе принадлежит начальному периоду формирования исполнительских навыков саксофониста, в котором реализуются музыкально-педагогические методы (объяснение, демонстрация, иллюстрация, видео метод, упражнение, практический метод, контрольное прослушивание и др.) и принципы обучения (сознательности и активности; прочности и наглядности; вариативности и последовательности; доступности и посильности и пр.)

На первых занятиях в классе саксофона закладывается фундамент, без которого дальнейшее обучение в старших классах не имеет смысла. Преподаватели-духовики условно выделяют два этапа формирования и развития исполнительских навыков:

1. развитие губного аппарата (амбушюра), исполнительского дыхания, языка, рук, пальцев, корпуса;
2. работа над ритмическими оттенками, штрихами, динамическими нюансами, специальными приемами исполнения (правильной атакой, артикуляцией, интонацией звука), техническими элементами – беглостью пальцев, применение разных аппликатур, координация всех техник исполнительства.

Безусловно, выбор обучающих методик преподавателем-духовиком зависит от индивидуально-творческих способностей, а также от личностных особенностей обучающегося.

Анализ первого этапа формирования и развития исполнительских навыков – губного аппарата (амбушюра), исполнительского дыхания, языка, рук, пальцев, корпуса, позволяет выделить ряд упражнений, способствующих эффективности данного процесса.

Как правило, на первых занятиях в классе саксофона отрабатывается «постановка» исполнителя (т. е. положения головы, корпуса, ног, рук и пальцев обучающегося). Ему необходимо прямо и ровно держать корпус и голову, не наклоняя в стороны, вперед и назад, независимо от того, как занимается ученик, стоя или сидя. Слегка приподнятая грудь, развернутые плечи, придадут работе дыхательных мышц свободу. Устойчивая опора на ноги поможет сохранить нужную осанку при игре в положении стоя. Рекомендуется играя сидя, садиться на половину стула, без опоры на спинку. Категорически запрещается класть ногу на ногу.

Далее следует проводить работу над постановкой рук и пальцев исполнителя. Большое внимание нужно уделять правильному расположению кистей рук в целом, которые взаимодействуют в тесном контакте с механизмом саксофона. Не следует прижимать руки к корпусу, правый локоть необходимо отвести назад, и чуть в сторону. Во время игры руки не должны быть прогнутыми и скованными, так как это в дальнейшем будет затруднять подвижность пальцев. Пальцы размещаются на расстоянии, примерно одного сантиметра от поверхности клапанов, они должны быть расслаблены и находиться в округлом положении. Касание клавиш происходит подушечками пальцев без применения силы. Подъем пальцев следует осуществлять, без высокого отрыва над клапанами, мизинцы не должны вытягиваться и подворачиваться под клапаны.

Важнейшей составляющей начального этапа обучения на саксофоне является постановка губ, так как от правильной постановки аппарата зависит звук. Обычно, академическая постановка включает следующие фазы:

1. губы собираются в кружок, как для свистка,
2. верхние два зуба ставятся на площадку мундштука,
3. трость кладется на губу, а губа в свою очередь на зубы, но все это должно совершаться для того, чтобы губы оставались собранными.

Кроме того, трость должна быть зажата боковыми мышцами губ, но в этом случае верхняя губа должна быть собранной – это обстоятельство обязательное условие! Трость не зажимается верхней и нижней губами, а свободно вибрирует. Когда все рекомендации

преподавателя проработаны и грамотно выполнены обучающимся, ему предлагается извлечь звук, и повторить это упражнение с некоторой периодичностью.

Следующее упражнение должно быть направлено на развитие исполнительского дыхания и языка. Сначала проводится работа на извлечение выдержанных звуков – они должны быть максимально длинными, продолжительными, по звучанию ровными во всех аспектах: высоте звука, динамике, тембре. Последовательность выполнения упражнения строится на трёх нотах: ля первой, до третьей, ми первой октавы. Не следует доводить выдох до изнеможения, это плохо может сказаться на здоровье. Главное в этом упражнении – не количество времени, на протяжении которого тянется нота, а то, насколько ровно она будет звучать.

Следующее упражнение направлено на развитие умения филировать звуки. Филированные звуки представляют собой длинные, довольно продолжительные звуки с меняющейся громкостью, выстроенные по определенной схеме: сдержанно-тихо → постепенное увеличение громкости до очень громко → постепенное уменьшение динамики до очень тихо. Выполняется это упражнение в той же последовательности, что и в первом случае, на трёх нотах, а главная цель – постепенное динамическое изменение, но при этом особое внимание уделяется ровности звука. Динамика меняется за счёт интенсивности выдоха: чем выдох сильнее, тем громче звук.

Немаловажное значение в развитии исполнительского навыка саксофониста имеет атака звука. Как правило, при обучении на начальном этапе звукоизвлечения преподаватели-духовики используют несколько видов атак: мягкую, твердую и вспомогательную. Основой всего процесса работы над атакой, является твердая атака. Во звукоизвлечении с использованием твердой атаки у ученика должно возникнуть ощущение резкого отталкивания языка от трости вниз и немного назад, в этот момент нужно сымитировать произнесение слога «ту» или «та». При игре с применением мягкой атаки, язык отводится от трости не резким, а более смягченным движением, чем при твердой, поэтому и посыл струи воздуха в мундштук – спокойный и ненапористый. Артикуляционный аппарат, в который входят: губы, язык, ротовая полость, гортань, произносит в это время слог «ду» или «да». А вот при использовании вспомогательной атаки, наоборот, саксофонистам следует пользоваться твердой атакой. Только язык в таком положении действует необычно, он соприкасается задней спинкой с нёбом и вместе с этим произносится исходный звук «ку». Определенное звучание, которое мы хотим услышать, будет зависеть от выбора слога.

После овладения обучающимися первоначальных исполнительских навыков, следует приступить к формированию и развитию технических исполнительских навыков. В числе первых необходимо рассматривать двигательно-технические навыки или технику – хорошо разработанная моторика пальцев, способствующая быстрой и точной игре, владению пассажами, аккордами, октавами и пр.

Развитие технических навыков у саксофониста тесным образом связано с развитием физиологических качеств обучающихся. Вместе с тем понятие «техника» включает в себя умение свободно и естественно владеть инструментом. Неоспоримым является тот факт, что моторно-двигательное воспитание основывается на соблюдении физиологически двигательных действий мышц учащегося. Этот процесс строится на взаимодействии – координации всех частей корпуса: рук, плечевого пояса, головы, верхней и нижней частей корпуса. Для развития двигательно-технического навыка в классе саксофона применяют игру гамм и этюдов, используя при этом сначала медленный, затем более быстрый темп. Исполняются гаммы разными штрихами и разными длительностями, этот прием дает возможность значительно развить беглость пальцев. Для проработки различных штрихов необходимо систематически исполнять гаммы и упражнения на технику.

Резюмировав вышеизложенное, отметим, что в условиях урочной деятельности ДШИ, процесс развития исполнительских навыков обучающихся-духовиков, следует начинать с правильной рациональной постановки позы, исполнительского дыхания; техническая оснащенность саксофониста требует регулярных и систематических занятий; начальный

период обучения игре на саксофоне является самым трудным и наиболее важным для успешного овладения искусством игры на саксофоне ([3], [2], [4]).

Анализ музыкально-педагогической и методической современной литературы свидетельствует о том, что ключевые особенности данного процесса заключаются в реализации комплекса специальных музыкальных и технических упражнений, а также в осуществлении педагогических методов и приемов, содействующих закреплению и развитию исполнительских навыков обучающихся-духовиков.

1. Большой энциклопедический словарь : 2-е издание под ред. А.М. Прохорова. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 2000. – 1456 с.
2. Бучнев, А.А. Особенности использования технических средств в обучении и игре на духовых инструментах : дис. ... канд. искусствоведения / А.А. Бучнев ; Московская государственная консерватория им. П.И. Чайковского. – Москва, 2002. – 233 с.
3. Иванов В.Д. Школа академической игры на саксофоне : Часть 1 / В.Д. Иванов. – Москва : Брас Коллегиум, 2003. – 150 с.
4. Черняков, Е.А. Формирование основ музыкального исполнительства у начинающих учеников в классе саксофона : дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Черняков ; Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова. – Москва, 2013. – 150 с.

Кирюшкина А.С., Паршина А.И.

**Просодическая сторона речи лиц с расстройствами аутистического спектра:
теоретический обзор**

*Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского
(Россия, Калуга)*

doi: 10.18411/trnio-12-2023-55

Аннотация

В рамках данного исследования был проведен теоретический обзор научной литературы, в которой рассматриваются особенности просодической стороны речи лиц с расстройствами аутистического спектра. Выявлены и отмечены тенденции в области исследований просодических компонентов речи у лиц указанной категории.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, просодическая сторона речи, просодика.

Abstract

As part of this study, a theoretical review of the scientific literature was conducted, which examines the peculiarities of prosodic speech of persons with autism spectrum disorders. Trends in the field of research of prosody components of speech in persons of the specified category have been identified and noted.

Keywords: autism spectrum disorder, prosodic side of speech, prosodic.

Расстройства аутистического спектра (РАС) представляют собой клинически разнородную группу расстройств психологического развития, характеризующуюся качественными отклонениями в социальном взаимодействии и коммуникации, причем указанные отклонения касаются как восприятия речи, так и ее продуцирования. Условием успешной коммуникации является обладание способностью воспринимать и верно интерпретировать просодику коммуникативного партнера, надлежащим образом использовать ее для передачи смысла. Данный факт может обуславливать, по крайней мере некоторые из трудностей коммуникации лиц с РАС, ввиду различий в восприятии и использовании просодических компонентов.

Проведен теоретический обзор научной литературы по исследуемой проблематике. Поиск исследований проводился в следующих электронных базах данных: Scopus,

ResearchGate, GoogleScholar, на сайте журнала «Аутизм и нарушения развития». В процессе поиска использовались следующие ключевые слова: расстройства аутистического спектра, просодика, просодическая сторона речи. Указана предельная дата публикации – 2019 год. Были получены полнотекстовые копии статей, проведена их оценка в соответствии с критериями приемлемости для рассмотрения в рамках данного теоретического обзора.

Определены следующие критерии:

- рецензируемые статьи, опубликованные не ранее 2019 года;
- статьи, доступные на русском или английском языке (для удобства анализа носителями русского языка, владеющими двумя языками);
- статьи, включающие отчеты об исследовании просодических компонентов речи детей с расстройствами аутистического спектра.

Критерии исключения не применялись.

Из каждой статьи, по результатам первичной оценки соответствующей указанным критериям, были извлечены следующие данные: характеристики участников исследования, результаты оценки просодической стороны речи. Извлечению поддержала информация, явно указанная в содержании статьи.

По результатам изучения материалов, представленных в базах данных, после исключения повторяющихся статей, была проведена оценка на предмет соответствия критериям. Тринадцать исследований соответствовали предложенным критериям.

В ходе теоретического анализа представленных исследований, выявлено следующее.

Высота голоса. В научной литературе представлены весьма противоречивые данные о высоте голоса лиц с расстройствами аутистического спектра. Так, Lehnert-LeHouillier H., Terrazas S., Sandoval S. в своем исследовании сообщают о более низких средних показателях высоты голоса у лиц с расстройствами аутистического спектра [3]. Иного мнения придерживаются Nayak V., Deshmukh R., Waghmare S., указывающие на отсутствие статистически значимых различий средней высоты голоса (в сравнении с нормотипичными), за исключением результатов, полученных в группе мужчин старше 13 лет [4, с. 4211]. В работе Drimalla H., Scheffer T. и др. отмечается, что для лиц с расстройствами аутистического спектра характерны более высокие средние показатели высоты голоса [1]. Статистически значимых различий между группами не наблюдалось и по результатам исследований Patel S.P., Nayak K. и др. [6, с. 3038]; к такому же выводу пришли Ochi K., Ono N., Owada K. и др. [5, с. 15].

Тембр голоса. Nayak V., Deshmukh R., Waghmare S. отмечают, что диапазон высоты тонов у лиц с расстройствами аутистического спектра выше, чем у нормотипичных [4, с. 4210]. В результате обширного акустического анализа спонтанной речи на уровне слогов, Kissine, M., Geelhand P. обнаружили меньшую вариативность высоты тона, частоты и амплитуды фонации у лиц указанной категории [2, с. 2578]. В ряде исследований, большая часть которых не вошла в представленный теоретический обзор, отмечается, что различий тембра голоса, которые имели бы статистическую значимость в рамках исследований, не было обнаружено.

Темп речи. Исследования Patel S.P., Nayak K. и др. указывают на значительное снижение темпа речи лиц с расстройствами аутистического спектра [6, с. 3033], в то время как работы Ochi K., Ono N., Owada K. и др. демонстрируют слабую и несущественную разницу между показателями в группах [5, с. 12].

Ударение. По результатам проведения независимых выборочных тестов было установлено, что для лиц с расстройствами аутистического спектра характерна более низкая чувствительность к постановке ударения.

Интонация. В ходе исследований Patel S.P., Nayak K. и др. установлен тот факт, что дети с РАС используют вопросительную интонацию в ситуациях, когда необходимо утверждение, что приводит к трудностям оценки высказываний ввиду их двусмысленности [6]. По материалам Wang L., Veaman C.P. и др., в результате выполнения заданий,

включающих имитацию просодических моделей вопроса и утверждения, различий выявлено не было [7, с. 3461].

На основе представленного исследования невозможно однозначно описать особенности просодической стороны речи лиц с расстройствами аутистического спектра. Данный факт может быть обусловлен, на наш взгляд, неоднородностью методологических подходов и материалов исследования, неоднородностью группы. Отметим выявленные в ходе теоретического обзора тенденции:

- Просодическая сторона речи лиц с расстройствами аутистического спектра часто описывается как монотонная и лишенная модуляций.
- Имеющиеся в литературе данные свидетельствуют о том, что немаркированные просодические паттерны, в меньшей степени зависящие от контекста и в большей – от правил, представляют трудности для детей с РАС, и не вызывают затруднений у взрослых.
- Более развитыми у лиц указанной категории, как правило, оказываются те аспекты просодической стороны речи, которые основываются на правилах.
- Лица с расстройствами аутистического спектра не используют или неэффективно используют вопросительные и утверждающие интонационные паттерны.

1. Drimalla, H. Towards the automatic detection of social biomarkers in autism spectrum disorder: Introducing the simulated interaction task (SIT) // NPJ Digital Medicine. 2020. № 3. S. 1-10.
2. Kissine, M., Geelhand P. Brief Report: Acoustic Evidence for Increased Articulatory Stability in the Speech of Adults with Autism Spectrum Disorder // Journal Autism Developmental Disorders. 2019. № 49. S. 2572-2580.
3. Lehnert-LeHouillier, H., Terrazas, S., Sandoval, S. Prosodic entrainment in conversations of verbal children and teens on the autism spectrum // Frontiers in Psychology. 2020. № 11. S. 1-13.
4. Nayak, V., Deshmukh, R., Waghmare, S. Pitch pattern analysis in speech of children with autism spectrum disorder // International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering. 2019. № 9. S. 4209–4212.
5. Ochi, K. Quantification of speech and synchrony in the conversation of adults with autism spectrum disorder // PLoS ONE. 2019. № 14. S. 1-22.
6. Patel, S. P. An acoustic characterization of prosodic differences in autism spectrum disorder and first-degree relatives // Journal Autism Developmental Disorders. 2020. № 50. S. 3032–3045.
7. Wang, L., Beaman, C. P. Perception and Production of Statement-Question Intonation in Autism Spectrum Disorder: A Developmental Investigation // Journal of Autism and Developmental Disorders. 2021. № 52. S. 3456-3472.

Климов В.И.

Методические рекомендации по формированию познавательного интереса у младших школьников средствами музыкально-игровых технологий

*Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
(Россия, Елец)*

doi: 10.18411/trnio-12-2023-56

Аннотация

В работе представлены методические рекомендации по формированию познавательного интереса у младших школьников средствами музыкально-игровых технологий, краткие рекомендации по критериям отбора репертуара, который должен соответствовать таким требованиям, как: 1) носить воспитательный характер; 2) быть разнообразным по характеру и содержанию; 3) соответствовать возрастным особенностям младших школьников.

Ключевые слова: музыка, музыкально-игровые технологии, интерес, формирование, специфика.

Abstract

The paper presents methodological recommendations for the formation of cognitive interest in primary schoolchildren using music and gaming technologies, brief recommendations on the criteria

for selecting repertoire, which must meet such requirements as: 1) be educational in nature; 2) be diverse in nature and content; 3) correspond to the age characteristics of younger schoolchildren.

Keywords: music, music and gaming technologies, interest, formation, specificity.

Обобщая анализ изученной литературы и программ по музыке для младших школьников, формирование познавательного интереса средствами музыкально-игровых технологий процесс длительный, многогранный и очень трудоемкий. По нашему мнению формирование познавательного интереса у младших школьников требует от педагога создания предметно развивающей среды, включающей организацию музыкально-воспитательных мероприятий, использование различных форм, методов и приемов. Тем не менее, основной формой занятий у детей являются уроки музыки и дополнительное образование. Ряд педагогов-практиков (О.М. Плотников, Л.А. Андреева, Т.В. Надолинская, О.Н. Хмельницкая) отмечают необходимость применения на занятиях имитационные игры, игры-фантазии (творческие игры), соревновательные игры (конкурсы), стимулирующие развитие творческой самостоятельности мышления учащихся [5]. На сегодняшний день существует большой выбор новых технологий для формирования познавательного интереса, но для младших школьников характерны музыкально-игровые технологии, они в большей степени благотворно влияют на детей и позволят лучше усвоить материал. Представим ряд музыкально-игровых технологий, которые дадут положительный результат при работе с младшими школьниками в процессе формирования познавательного интереса.

Первое на что следует, обратить внимание при работе с детьми это их отношение к музыке, а точнее её восприятие. Яркое впечатление на детей производит театрализованные упражнения, где первоначально идёт знакомство с понятиями «высокого» и «низкого» звука, как правило, дети умеют различать их на слух, но не знают терминов. Можно привести множество ассоциации для школьников, что «высокие» звуки легкие и стремятся вверх как птички, а «низкие» звуки тяжелые и похожи на рычание медведей. Также в работе с младшими школьниками в условиях дополнительного образования в целях развития музыкального кругозора предлагаются музыкальные произведения для прослушивания и их анализа. Репертуар должен соответствовать следующим требованиям:

1. Носить воспитательный характер.
2. Быть разнообразным по характеру и содержанию.
3. Соответствие возрастным рамкам детей школьников [2].

Пример использования музыкального произведения, при их прослушивании дети с удовольствием рисуют возникающие по ассоциациям рисунки. Большое значение и внимание требует формирование творческой самостоятельности детей, для этого рекомендовано использовать имитационные игры, они помогут приобрести и усовершенствовать у младших школьников вокально-хоровых навыков.

Например, упражнение «Учитель и ученик», цель его заключается в развитии у детей восприятие, обучить его мыслить. Такое упражнение помогает ребенку стать самостоятельным, в ситуации, когда учащийся становится «педагогом» у него обостряются ощущения, он обращает внимание на детали, старается проявить себя с правильной позиции.

Исполнительская деятельность, главной задачей которой является развитие голосового аппарата, также играет важную роль в формировании познавательного интереса. Результат исполнительской деятельности подразумевает под собой выученное музыкальное произведение. Результат исполнения будет в первую очередь зависеть от первого впечатления, чем ярче и красочнее будет текст, тем быстрее его усвоят дети. Чтобы младшие школьники смогли понять форму песни, следует проанализировать предложения первого куплета, фразы и для этого опять можно использовать различные игровые приемы. Например, при повторном прослушивании детям предлагается жестами показать высоту фраз, это может быть наклон головы, движение рук, показать количество фраз, используя пальцы рук.

Развивающие голосовые игры мы предлагаем из ранее изученной методики Емельянова В.В., это упражнение «Бронтозаврик». Цель данного упражнения заключается в связи

объемно-пространственного представления в движении голоса. Дети изображают воображаемого «Бронтозаврика» начиная сверху с головы и высокого звука, понижают голос, рисуя туловище, и так доходя до самого нижнего звука [1].

Пластическое интонирование является одним из способов «проживания» образов, когда любой жест или движение становятся формой эмоционального выражения содержания.

Особенностью жестов, движений и пластики является их способность обобщать эмоциональное состояние. Если учитель способен найти такие движения, которые выразят главное в душевном состоянии, отраженном в музыке, это может значительно помочь в обучении, поскольку эти движения могут быть настолько понятными и заразительными, что не требуется продолжительных бесед о характере музыки.

Игровой метод под названием «Музыкальное рисование» также развивает творческую фантазию и навыки импровизации у детей, которые могут представлять себя художниками, рисуя картины в воздухе с помощью кисточки или кисти руки, соответствующие звучащему музыкальному образу.

Инструментальное музицирование - это игровой метод, который позволяет ученикам творчески воспринимать музыку через игру на доступных им инструментах. Связанный с вокально-хоровой деятельностью, импровизацией и слушанием музыки, инструментальное музицирование является одним из видов музыкальной деятельности. Дети сами выбирают инструменты для исполнения, и я обращаю их внимание на соответствие между произведением и его сопровождением, исходя из характера музыки и её жанровости. Русские народные песни и мелодии особенно популярны у детей, так как их исполнение позволяет использовать большое количество музыкальных инструментов, а также ложки, трещётки, колокольчики, бубны и самодельные погремушки.

Дети, играя на музыкальных инструментах, могут углубить свое понимание характера, настроения, жанровых особенностей и форм произведения, а также научиться передавать их через игру. Также сюжетно - ролевые игры, такие как «Я – композитор» и «Я – сочинитель», могут развивать творческое мышление и познавательную активность учащихся, играя на знание средств музыкальной выразительности.

Одной из наиболее популярных игр является «Узнай песню». В этой игре выбираются водящие, которые уходят за дверь. Затем все оставшиеся участники делятся на четыре группы, каждая из которых получает по одной строчке из выбранного куплета песни. Когда водящие возвращаются, все группы поют свои строчки одновременно, а задание участников - узнать, какая песня исполняется [4].

«Поймай темп!» Ребята объединяются в пары и начинают танцевать. Ведущий заранее объясняет, что даже если музыка внезапно прервется, танец все равно нужно продолжать. Пара, которая точно попадет в такт музыки, когда мелодия снова зазвучит, выиграет игру.

Музыкально-игровая деятельность является полезным средством воспитания детей и подростков, так как в играх они отражают накопленный опыт, закрепляют свои представления об изображаемых событиях и накопленных знаниях. Это всегда целенаправленная деятельность, характеризующаяся многообразием целевых установок и мотивированных действий. Поэтому игра играет важную роль в формировании личности.

Таким образом, разные виды музыкальной деятельности в сочетании с перечисленными музыкально-игровыми технологиями создают все условия для формирования познавательного интереса младших школьников. Так посредством музыкально-игровых технологий любой учебно-музыкальный материал становится увлекательным и интересным, он повышает эмоциональный комфорт младших школьников, делая рабочую атмосферу легкой и понятной.

1. Бодина Е. А. Музыкальная педагогика и педагогика искусства. Концепции XXI века : учебник для вузов / Е. А. Бодина. — Москва : Юрайт, 2020. — 333 с.
2. Геталова О.А. В музыку с радостью / О.А. Геталова, И.В. Визная, - Москва : Композитор, 2020. – 176 с.
3. Давыдова М.А. Уроки музыки. 1 – 4 классы / М.А. Давыдова. – 2-е изд., - Москва : ВАКО, 2021. – 289 с.

4. Поддубная Е.А. Музыкальные пальчиковые игры / Е.А. Поддубная. - 7-е изд., стер. – Москва : Лань, 2020. – 48 с.
5. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М. Теплов. - 2-е изд., стер. – Санкт-Петербург : Планета музыки, 2020. – 448 с.

Ковтун Е.А.¹, Удалов Д.Э.²

Корпоративное обучение персонала

¹ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики»

²ФГБОУ ВО «Финансовый университет при
Правительстве Российской Федерации»
(Россия, Москва)

doi: 10.18411/trnio-12-2023-57

Аннотация

В статье рассматриваются теоретические положения, определяющие содержание и функции корпоративного обучения персонала. Характеризуются направления развития трудового потенциала работников организации. Обосновывается важность и значение корпоративного обучения для функционирования организации.

Ключевые слова: обучение, корпоративное обучение, корпоративный университет, человеческий потенциал, персонал, развитие персонала, управление персоналом.

Abstract

The article discusses the theoretical provisions that determine the content and functions of corporate personnel training. The directions of the development of the labor potential of the organization's employees are characterized. The importance and significance of corporate training for the functioning of the organization is substantiated.

Keywords: training, corporate training, corporate university, human potential, personnel, personnel development, personnel management.

Развитие персонала важнейшая задача, реализуемая работодателем в целях совершенствования процесса управления и функционирования организации. Компетенции необходимые работникам, для выполнения своих профессиональных обязанностей, трансформируются в соответствии с изменениями научно-технического прогресса, что в свою очередь приводит к необходимости получения работниками дополнительных знаний и умений.

По мнению А.Р. Алавердова в кадровой стратегии организации дополнительное обучение определяется в качестве одной из прямых функциональных обязанностей сотрудника как условие не только его должностного роста, но и сохранения замещаемого рабочего места. Это требование, которое сегодня часто позиционируют как принцип «образование через жизнь», должно быть также зафиксировано в должностных инструкциях всех категорий работников организации [1, с. 541-542].

При определении особенностей корпоративного обучения эксперты называют два основных признака. Первый заключается в том, что эта форма образования всегда нацелена на определенную целевую группу – сотрудников компании, либо сотрудников отрасли. Вторым существенным признаком является наличие единой стратегии развития компании, которая предполагает направленную и непрерывную подготовку и повышение квалификации персонала этой компании [3, с. 149].

Корпоративное обучение представляет собой важный содержательно-технологический и организационно-институциональный компонент системы непрерывного профессионального образования. В процессе корпоративного обучения обучающиеся достигают более высокого уровня профессиональной компетентности, позволяющего в оптимальные сроки и с оптимальным качеством реализовать как корпоративные цели организации, так и свои

индивидуально-личностные цели, связанные с профессиональным и карьерным ростом. Соответственно целью корпоративного обучения является обеспечение профессионализма работников, рассматриваемого как интегральное качество субъекта труда, основными характеристиками которого является профессиональная направленность, профессиональная компетентность и профессионально важные качества личности работника.

Конкретными задачами корпоративного обучения могут быть:

- овладение новыми направлениями деятельности в случае изменения и усложнения характера труда;
- обновление и поддержание имеющегося уровня профессиональной компетенции при стабильном развитии производства;
- подготовка к занятию новой должности или освоению нового рабочего места;
- ускорение процесса профессиональной и социально-психологической адаптации;
- улучшение социальных отношений и морально-психологического климата в коллективе;
- экономия средств, теряемых из-за низкой профессиональной квалификации работников;
- обучение перед выходом на пенсию для облегчения адаптации к новым жизненным условиям [6, с. 188-189].

Как отмечают И.А. Иванова, А.М. Сергеев, рынок труда, определяющий возможность подбора необходимого персонала – важный фактор непосредственного действия. Стоимость персонала постоянно растет. Возрастают требования к уровню подготовки кадров и, следовательно, к привлечению, отбору, обучению и переподготовке кадров. Это заставляет современные организации уделять вопросам подбора и эффективного использования персонала все большее внимание. Возможности и условия привлечения рабочей силы существенным образом зависят от действующего в стране трудового законодательства [4, с. 59].

Предметом развития персонала является трудовой потенциал – категория, позволяющая описывать свойства и качества работников с ориентацией на интересы организации. Соответственно, трудовой потенциал – это совокупность различных качеств людей, определяющих их трудоспособность, или возможное количество и качество труда, которыми располагает общество при данном уровне развития науки и техники.

Параметрическое определение потенциала можно считать укрупненным профессиональным и личностным профилем работника. В этом смысле определение его потенциала следует рассматривать в ряду других профессиографических методов построения нормативных портретов, или профилей, успешных сотрудников, используемых в качестве эталонов для сравнения с качествами претендентов на вакансии, определения видов обучения, оценки действующих работников. Г.Б. Хасанова выделяет следующие элементы трудового потенциала:

1. Профессиональные знания, умения и навыки, обуславливающие профессиональную компетентность (профессионально-квалификационный потенциал);
2. Работоспособность, физическое и душевное здоровье (психофизиологический потенциал);
3. Интеллектуальные, познавательные способности (творческий, креативный, когнитивный потенциал);
4. Способность к сотрудничеству, работе в условиях коллективной организации труда и взаимодействию с другими членами группы (коммуникативный потенциал);
5. Ценностно-мотивационная сфера, направленность, идеалы, мотивы, мировоззрение, степень моральной чистоты целей и выбираемых способов их достижения (идейно-мировоззренческий, нравственно-мотивационный потенциал);
6. Способность увлечь за собой людей, влиять на них (лидерский потенциал);
7. Потенциал развития. Относится ко всем элементам потенциала, приводит к изменению количества и весомости одного или нескольких из них и служит основой развития работника и повышения его ценности для организации;

8. Административный потенциал. Позволяет активно взаимодействовать не только внутри группы и организации (коммуникативный потенциал), но и с внешней средой: это деловые и личные связи и контакты, расширяющие информационное поле и возможности задействования ресурсов для достижения целей;
9. Ассертивность – это способность человека конструктивно отстаивать свои права, демонстрируя позитивность и уважение к другим, при этом принимая ответственность за свое поведение. Другими словами, ассертивность есть умение отстаивать собственные интересы, защищать себя, не ущемляя при этом интересов окружающих. Это позволяет людям быть уверенными в общении, повышая их шанс на достижение успеха при любом взаимодействии с окружающими;
10. Гибкость – готовность проявлять понимание ситуации и адаптироваться к ее изменениям [7, с. 11-12].

Актуальным также является инновационный вид обучения, т.е. обучение, ориентированное на перспективу, акцентирующееся на подготовке организации к работе в новых условиях. Разработке инновационных обучающих программ предшествует прогноз потребности организации в изменении профессионально-кадрового потенциала исходя из соответствующих изменений во внешней среде, в технологии деятельности и системе управления [5, с. 5].

В отличие от классического академического образования, обучение в корпоративном университете имеет практическую направленность и соответствует стратегическим задачам компании. Корпоративные университеты ставят перед собой следующие цели:

- поддержать конкурентоспособность;
- развить корпоративную культуру;
- найти и удержать ценные кадры;
- укрепить лояльность сотрудников;
- развить необходимые профессиональные компетенции;
- создать благоприятный психологический климат.

По данным рейтинга корпоративных университетов, лучшими в 2022 г. были признаны «СберУниверситет», Корпоративная академия Росатома, Корпоративный институт Газпрома, Корпоративный университет СИБУР, «Альфа-Академия» Альфа-банка. В список лучших корпоративных университетов страны также попали: МТС; Ростелеком; Русгидро; «Вымпелком»; «Северсталь» [2].

Как было сказано выше не вызывает сомнений, важность и значение функционирования системы корпоративного обучения персонала. Создание «корпоративных университетов» позволяет аккумулировать лучшие формы и средства обучения персонала, способствуя тем самым его развитию и развитию организации в целом.

1. Алавердов А.Р. Управление человеческими ресурсами организации: учебник. – 5-е изд., стер. / А.Р. Алавердов. – М.: Университет «Синергия», 2019. – 680 с.
2. Горбенко С. Рейтинг корпоративных университетов России 2022 года – список лучших университетов [Электронный ресурс]: Режим доступа: <https://360-media.ru/blog/online-shkoly/rejting-korporativnyh-universitetov/>, (дата обращения, 28.11.2023).
3. Горшков М.К. Непрерывное образование в современном контексте: монография / М.К. Горшков, Г.А. Ключарев. – 2-е изд., перераб и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 200 с. 4. Иванова И.А. Менеджмент: учебник и практикум для вузов/ И.А. Иванова, А.М. Сергеев. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 305 с.
4. Митрофанова Е.А., Свистунов В.М., Каштанова Е.А. Управление персоналом: теория и практика. Организация обучения и дополнительного профессионального образования персонала: учебно-практическое пособие / под ред. А.Я. Кибанова. – Москва: Блок-Принт, 2022. – 72 с.
5. Певзнер М.Н. Корпоративная педагогика: учеб. пособие / М.Н. Певзнер, П.А. Петряков, О. Грауманн. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 470 с.
6. Хасанова Г.Б. Педагогика в управлении персоналом: учебное пособие / Г.Б. Хасанова. – Москва: КНОРУС, 2021. – 208 с.



LJournal

Научно-издательский центр

Рецензируемый научный журнал

**ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ
№104, Декабрь 2023**

Часть 1

Подписано в печать 25.12.2023. Тираж 400 экз.
Формат.60x841/16. Объем уч.-изд. л.11,97
Отпечатано в типографии Научный центр «LJournal»
Главный редактор: Иванов Владислав Вячеславович