

Министерство просвещения Российской Федерации
Международная академия наук педагогического образования
Шадринский государственный педагогический университет

ФОРМИРОВАНИЕ ОТВЕТОВ НА БОЛЬШИЕ ВЫЗОВЫ

В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Сборник научных статей V всероссийской молодежной
научно-практической конференции
15 апреля 2022 года

ISBN 978-5-87818-657-5



9 785878 186575

Шадринск
ШГПУ
2022

Министерство просвещения Российской Федерации
Международная академия наук педагогического образования
Шадринский государственный педагогический университет

**ФОРМИРОВАНИЕ ОТВЕТОВ НА БОЛЬШИЕ ВЫЗОВЫ В КОНТЕКСТЕ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ**

Сборник научных статей V всероссийской молодежной научно-практической
конференции
15 апреля 2022 года

Шадринск
ШГПУ
2022

Об издании – [1](#), [2](#)
[Содержание](#)

УДК 37.013
ББК 74.0
Ф796

*Печатается по решению редакционно-издательского
совета Шадринского государственного педагогического университета
от 22 июня 2022, протокол № 4*

Рецензенты:

Токарева Юлия Александровна, доктор психологических наук, доцент, ФГАОУ «Уральский федеральный университет им. первого президента России Б.Н. Ельцина», г. Екатеринбург.

Ипполитова Наталья Викторовна, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск.

Редакционная коллегия:

Алексеев Илья Александрович, кандидат педагогических наук, доцент.

Быкова Елена Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент.

Галущинская Юлия Олеговна, кандидат педагогических наук, доцент.

Дубаков Артем Викторович, кандидат педагогических наук, доцент.

Едренкина Марина Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент.

Жданова Наталья Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент.

Касьянова Наталья Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент.

Осокина Екатерина Васильевна, кандидат педагогических наук.

Сорокина Елена Андреевна, кандидат педагогических наук, доцент.

Сычева Наталья Викторовна, кандидат юридических наук, доцент.

Шарыпова Надежда Владимировна, кандидат биологических наук, доцент.

Чипинова Наталья Федоровна, кандидат педагогических наук, доцент.

Ястремская Юлия Александровна, кандидат филологических наук, доцент.

Ответственный редактор: *Гордиевских Дмитрий Михайлович*, канд. физ.-мат. наук, доцент начальник управления научной и инновационной деятельности ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск.

Формирование ответов на большие вызовы в контексте психолого-педагогической науки : сб. науч. ст. по материалам V всерос. молодеж. науч.-практ. конф., 15 апр. 2022 г. / Междунар. акад. наук пед. образования, Шадр. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Д.М. Гордиевских. – Электрон. текст. дан. (3,21 Мб). – Шадринск : ШГПУ, 2022. – 449 с. – 1 электрон. опт. диск (DVD-ROM). – Систем. требования: IBM PC, Adobe Acrobat Reader 8 или выше; DVD-ROM. – Загл. с экрана.
ISBN 978-5-87818-657-5

В сборник материалов V всероссийской молодежной научно-практической конференции вошли научные статьи молодых ученых, студентов, аспирантов и молодых преподавателей вузов, молодых педагогов образовательных организаций СПО, а также представителей общественных организаций.

Географическое пространство конференции представлено участниками из России (Сургут, Тверь, Тюмень, Чебоксары, Саранск, Ханты-Мансийск, Курган, Советский, Камышлов, Далматово, Санкт-Петербург, Челябинск, Шадринск) и Республики Казахстан (Тараз).

Авторы опубликованных материалов несут ответственность за точность приведенных цитат, собственных имен, прочих сведений и соответствия ссылок оригиналу.

УДК 37.013
ББК 74.0

ISBN 978-5-87818-657-5

© ШГПУ, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

1. Проблемы обучения, воспитания и развития в системе непрерывного образования 10

Аллагулова А.А., Стерхов А.А. ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРЕПОДАВАНИЮ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ..... 10

Барсукова А.С. ОСОБЕННОСТИ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА..... 17

Глухарева А.С. ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СКАЗОК..... 20

Глухарева А.С. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ..... 26

Кислухина М.В. ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ТРОПА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ ЦИФРОВОГО ПОКОЛЕНИЯ..... 33

Ли А.А. ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ: ХАРАКТЕРИСТИКИ, ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ..... 38

Манакова А.В. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ. 41

Новохатская Е.А. КОНЦЕПЦИЯ СВОБОДНОГО ВОСПИТАНИЯ М. МОНТЕССОРИ..... 45

Петрова А.А. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ЦИФРОВОГО ПОКОЛЕНИЯ..... 50

2. Проблемы и перспективы эколого-биологического, географического и химического образования 55

Звижгинская А.И. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ 55

Зеленина А.Д. ИЗУЧЕНИЕ ВОПРОСОВ ОХРАНЫ ЗДОРОВЬЯ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ БОЛОГИИ..... 59

<i>Косарева М.А.</i> МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ КРАЕВЕДЧЕСКО-ПАЛЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКСКУРСИИ.....	62
<i>Лачкова П.В., Коурова С.И.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ УЧЕНИКОВ О ВЗАИМОСВЯЗИ ОРГАНИЗМОВ И ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ В КУРСЕ ШКОЛЬНОЙ БИОЛОГИИ	66
<i>Максимова В.О.</i> ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ	70
<i>Малык А.А.</i> РОЛЬ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ ПО БОТАНИКЕ В РАЗВИТИИ ПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ.....	74
<i>Мурзина Н.С.</i> АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЖИВОТНЫХ В ШКОЛЬНОЙ БИОЛОГИИ	78
<i>Носкова Т.А.</i> ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА РЕГИОНОВ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ГЕОГРАФИИ РОССИИ.....	81
<i>Оразмедова К.А.</i> РАБОЧАЯ ТЕТРАДЬ ПО ГЕОГРАФИИ В 6 КЛАССЕ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ.....	86
<i>Розыев А.Ш.</i> РОЛЬ ПРАКТИЧЕСКИХ РАБОТ В ШКОЛЬНОЙ АНАТОМИИ В РАЗВИТИИ ПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ	91
<i>Рысьев А.С.</i> ИЗУЧЕНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ СВОЕГО РЕГИОНА НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ.....	95
<i>Рязанцева Е.А.</i> РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ В КУРСЕ ШКОЛЬНОЙ БИОЛОГИИ.....	99
<i>Садыкова Н.Б.</i> МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ ЖИВОТНЫХ	105
<i>Тажигаева Н.Ф.</i> ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЕ ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ	110
<i>Фролова К.И.</i> ТЕМАТИЧЕСКИЕ ВИКТОРИНЫ ПО ГЕОГРАФИИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА	115
<i>Чередниченко Д.И.</i> МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИРТУАЛЬНЫХ ЭКСКУРСИЙ ПО АНАТОМИИ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ БИОЛОГИИ	122

3. Развитие детского и молодежного научно-технического творчества и искусства в процессе профессионально-технологического образования .. 126

Бельков Д.М., Козловских М.Е., Кутыгин О.И. ОРГАНИЗАЦИЯ ТУРНИРОВ ПО РОБОТОТЕХНИКЕ НА БАЗЕ ДЕТСКОГО ТЕХНОПАРКА КВАНТОРИУМ..... 126

Брюховских И.Е., Мордвинов Е.О. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ПРОГРАММИРУЮТ ВСЕ»..... 131

Козловских М.Е., Перфильева А.В. РАЗРАБОТКА ЭКСКУРСИИ ПО ТЕМЕ «ИЗУЧЕНИЕ ПРИНЦИПА РАБОТЫ ВИНТОВОГО АТМОСФЕРНОГО И РЕАКТИВНОГО РАКЕТНОГО ДВИГАТЕЛЯ» В ДЕТСКОМ ТЕХНОПАРКЕ «КВАНТОРИУМ»..... 136

Слинкина В.Д. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ КЕЙСЫ ИНТЕРАКТИВА «КЛИНОК РАССЕКАЮЩИЙ ДЕМОНОВ» 148

4. Инновационные подходы в методике преподавания истории и обществознания 154

Бабикова А.П. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 154

Мехнина Е.Д. ИЗУЧЕНИЕ ТЕМ РЕЛИГИИ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ 157

Моисеев Д.М. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРХИВНЫХ ИСТОЧНИКОВ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ХОЗЯЙСТВО ДАЛМАТОВСКОГО УСПЕНСКОГО МОНАСТЫРЯ В XIX ВЕКЕ»..... 161

Потехин Е.И. МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ..... 172

Рагимов М.С. ИСТОРИЧЕСКИЙ ПАРК «РОССИЯ – МОЯ ИСТОРИЯ» Г. ТЮМЕНЬ 176

Рязанов А.А. МЕТОДИКА РАБОТЫ ПО ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ФАЛЬСИФИКАЦИИ ИСТОРИИ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ 1941-1945 ГГ. 178

Суханов А.С. ПРОЦЕСС ОСВОЕНИЯ БАССЕЙНА Р. ИСЕТЬ В XVII В. НА УРОКАХ ИСТОРИИ В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ РОДНОГО КРАЯ..... 182

<i>Суханова А.Н.</i> РОЛЕВЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ.....	185
<i>Сысолятина Е.Е.</i> КВЕСТ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ.....	191
5. Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков.	198
<i>Аксенова О.И., Сорокина Е.А.</i> ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В ЯЗЫКЕ НЕМЕЦКОЙ МОЛОДЁЖИ	198
<i>Алтыева М.С., Сорокина Е.А.</i> ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОМОНИМОВ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ	204
<i>Андреев Д.Е., Дубаков А.В.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ ПОДКАСТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	208
<i>АскарOVA А.Р., Сорокина Е.А.</i> СПОСОБЫ ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО СОСТАВА НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА	214
<i>Ахметов А.А.</i> ОНЛАЙН-ТЕСТ КАК СОВРЕМЕННОЕ СРЕДСТВО КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ ПРЕДМЕТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	220
<i>Волосанов Д., Макарова Е.А.</i> ОСОБЕННОСТИ НАИМЕНОВАНИЙ ЛИЦ ПО ПРОФЕССИЯМ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ	225
<i>Гордеева А.С.</i> ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ НЕТРАДИЦИОННОГО УРОКА-СПЕКТАКЛЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ	229
<i>Зелинская Е.В., Макарова Е.А.</i> НОРМА И ВАРИАТИВНОСТЬ ПРОИЗНОШЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ	233
<i>Макарова Е.А., Гобова Т.А.</i> НОРМИРОВАНИЕ ГРАФИКИ И ПРОИЗНОШЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА).....	238
<i>Огородник Ю.Д., Сорокина Е.А.</i> НЕМЕЦКАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК ПРИМЕР ШИРОКОГО ПРИМЕНЕНИЯ ОККАЗИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ	241
<i>Оларь Ю.В., Ахметгалиева Р.Р.</i> ТЕАТРАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ РАБОТЕ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	246

<i>Пушкарева М.П., Волосанов Д.А.</i> ДЕЛОВЫЕ ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	252
<i>Пушкарева М.П., Медведева В.И.</i> ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ	257
<i>Темнякова А.А.</i> МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	263
<i>Тихомирова Е.И., Макарова Е.А.</i> ИСТОКИ ДИАЛЕКТНОГО ВАРЬИРОВАНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА И ЕГО СОВРЕМЕННОСТЬ НА ПРИМЕРЕ БЕРЛИНСКОГО ДИАЛЕКТА	267
<i>Федотова Е.А.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ТВОРЧЕСКОГО ПРОЕКТА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	273
<i>Ходжанова С.Н.</i> ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА МЛАДШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ПРИМЕНЕНИЕМ ВЕРБАЛЬНЫХ И НЕВЕРБАЛЬНЫХ ОПОР.....	278
<i>Худайкулыева М.Г.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ЭТАПЕ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	282
<i>Чечулина А.А.</i> ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ В ШКОЛЕ.....	286
6. Актуальные проблемы филологического образования	292
<i>Куванишаева Д.П.</i> МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	292
<i>Мокрова К.А.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ ВИДА ГЛАГОЛА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....	298
<i>Мошкова Д.А.</i> МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АКТУАЛИЗАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С УЧЕТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ СТРУКТУРЫ АНГЛИЙСКОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ ПРИ СМЕНЕ ЗАЛОГА СКАЗУЕМОГО.....	302
<i>Нарметов Д.Х., Суворова С.Л.</i> МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	308
<i>Овезов Б.Г.</i> ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ТУРКМЕНСКОЙ ШКОЛЕ.....	311

<i>Пермикина П.В.</i> СУФФИКСАЦИЯ КАК ПРИЕМ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	315
<i>Романова А.А.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ НАД ОБРАЗОМ ГЕРОЯ ЛИРИЧЕСКОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В 7 КЛАССЕ	319
<i>Садовникова М.А.</i> РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ УПОТРЕБЛЕНИЯ ГЕРУНДИАЛЬНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В УСТНОЙ РЕЧИ.....	324
<i>Фёдорова В.С.</i> ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ. 330	
7. Актуальные проблемы цифровизации образования и экономики.....	335
<i>Антропов Е.Н.</i> РАЗРАБОТКА СИСТЕМЫ МОНИТОРИНГА НАПОЛНЯЕМОСТИ КОНТЕЙНЕРОВ ДЛЯ ТБО С ЦЕЛЬЮ ОПТИМИЗАЦИИ ГРАФИКА ВЫВОЗА МУСОРА	335
<i>Аскарлов В.Н.</i> ВВЕДЕНИЕ В РАЗРАБОТКУ VR ПРИЛОЖЕНИЯ НА UNITY	340
<i>Дедюхин Д.Д., Попова Е.И., Коростелева Д.С.</i> СПОСОБЫ МАКСИМИЗАЦИИ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДА КЛАСТЕРНОЙ КООПЕРАЦИИ БИЗНЕСА	353
<i>Евдокимова В.Е., Некрасова Л.А.</i> СОЗДАНИЕ ВИЗУАЛИЗАЦИИ СРЕДСТВАМИ МУЛЬТИМЕДИА ТЕХНОЛОГИЙ.....	358
<i>Коростелева Д.С., Попова Е.И., Дедюхин Д.Д.</i> ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ КОРНИ ПРОБЛЕМ ЗАМЕДЛЕНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОГО РОСТА НОВЫХ ИНДУСТРИАЛЬНЫХ СТРАН И СТРАН ДОГОНЯЮЩЕГО РАЗВИТИЯ..	363
<i>Попов Р.А.</i> СРАВНЕНИЕ СКОРОСТИ РАБОТЫ SSD ЧЕРЕЗ ИНТЕРФЕЙСЫ SATA И M2 В РЕЖИМЕ ВИРТУАЛИЗАЦИИ HYPER-V	367
8. Актуальные проблемы теории и методик физической культуры и безопасности жизнедеятельности.....	374
<i>Кожевников Д.С.</i> СИЛА КАК ФИЗИЧЕСКОЕ КАЧЕСТВО	374
<i>Костоломова Е.В.</i> ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ 12-13 ЛЕТ ТЕХНИКЕ ПРИЕМА МЯЧА В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОЙ СЕКЦИИ ПО ВОЛЕЙБОЛУ	379
<i>Миляева А.С.</i> ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПРИ ОСВОЕНИИ РАЗДЕЛА «ОСНОВЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ» В КУРСЕ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ	383

Рыбин К.Г. ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ЦИФРОВОГО ПОКОЛЕНИЯ СРЕДСТВАМИ КАРАТЕ КИОКУШИНКАЙ..... 387

Чернышева Ю.М. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ ОКАЗАНИЯ ПЕРВОЙ ПОМОЩИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 10-11 КЛАССОВ НА УРОКАХ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 392

9. Актуальные проблемы психологии образования: вызовы времени..... 396

Виноградова О.А. ДИСТАНЦИОННЫЕ КОНКУРСЫ В РЕАЛИЯХ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 396

Егорова Л.В. ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБУЧАЕМОСТИ С РАЗВИТИЕМ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ.... 404

Фролова Е.А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА 409

Черемных А.А. РОЛЬ НАУКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА..... 415

Черемных А.А. КАКИМ ДОЛЖЕН БЫТЬ СОВРЕМЕННЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ?..... 419

10. Призеры III открытого регионального конкурса научных работ студентов по гуманитарным наукам..... 424

Аксенова О.И. К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ..... 424

Кукушкина А.Ю. ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 430

Мелекесова М.А. ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ РЕКЛАМНЫХ СЛОГАНОВ КОСМЕТИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ..... 435

Уваров Е.Д. ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В НЕМЕЦКОЙ РЕКЛАМЕ..... 438

Федотова Е.А. ТВОРЧЕСКИЙ ПРОЕКТ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ 444

1. Проблемы обучения, воспитания и развития в системе непрерывного образования

УДК 371.212.1

Аллагулова А.А., Стерхов А.А.
г. Сургут, Россия

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРЕПОДАВАНИЮ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена исследованию актуальной на современном этапе отечественного образования проблемы методического сопровождения подготовки будущих педагогов к преподавательской деятельности на базе общеобразовательной организации. Поднимается вопрос необходимости создания универсального методического комплекса, с помощью которого обеспечивается эффективное сопровождение профессионального развития молодого специалиста. Выявлено терминологическое поле исследуемой проблемы, включающее в себя такие фундаментальные понятия, как «карьерный рост», «профессиональный рост и развитие», «профессиональная компетентность». Выделены три этапа организации методического сопровождения подготовки молодых педагогов к преподавательской деятельности в школе: пропедевтический, активационный и результативный. Дано определение профессиональной компетентности педагога как результата непрерывного профессионального роста педагогического работника, выражающийся в первичной сформированности и дальнейшем динамичном самосовершенствовании личностных, профессиональных и социально-гражданственных качеств. Делается вывод о важности овладения педагогом компетенциями, которые помогут ему самосовершенствоваться в целях качественной подготовки выпускников.

Ключевые слова: педагог, профессиональное развитие, непрерывность образования, молодой специалист, методическое сопровождение.

Одной из наиболее актуальных проблем при введении профессионального стандарта педагога является выработка механизмов методического сопровождения профессиональной адаптации начинающих работников общеобразовательной организации. Система современного образования такова, что требует непрерывного профессионального роста от педагогов уже в самом

начале их карьеры. В то же время самостоятельный маршрут педагогического роста, вне общего направления развития конкретного педагогического коллектива, становится весьма затруднительным из-за невозможности своевременно отслеживать многообразие инновационных изменений в системе российского общего образования.

Необходимо создать универсальный методический комплекс подготовки выпускника вуза к работе в школе, в котором бы отражались основные требования к собственно профессионализму данного конкретного специалиста, к тем качествам, которыми должен обладать педагог, чтобы сформировать личность учащегося, способного стать социально активным и социально творческим гражданином нашей страны. А для этого педагогу необходимо проектировать своё профессиональное развитие в рамках системы методического сопровождения со стороны соответствующего специалиста (тьютора, методиста) в вузе, имеющего практический опыт работы в сфере общего образования. Не вызывает сомнения необходимость создания системного профессионально-методического обеспечения, связанного с планированием будущими педагогами своего роста, формированием в процессе обучения в педагогическом университете мотивационной среды, которая опирается на осознание педагогом необходимости непрерывного саморазвития в рамках взаимодействия с коллегами в школах, социальными партнёрами, научно-преподавательским сообществом высших учебных заведений и академических структур.

В современных реалиях наблюдается ярко выраженное противоречие, во-первых, между всё более возрастающими требованиями государства и родительской общественности к личности человека, ответственного за воспитание подрастающего поколения, и недостаточным вниманием администрации образовательных учреждений к построению системы индивидуального профессионального роста каждого молодого педагога; во-вторых, между необходимостью разработки, внедрения и реализации на практике системы эффективного методического сопровождения будущих педагогов в образовательной организации высшего образования, выражающегося в комплексе методов, форм и средств, образующих в целом данное методическое сопровождение педагогов, и недостаточно развитым уровнем использования данного комплекса в образовательной практике вуза.

Опираясь на концепцию периодизации профессионального развития педагога Э.Ф. Зеера, который размещает в основе эволюции педагога социальную ситуацию развития и уровень реализации профессиональной

деятельности [3], а также на взгляды А.Т. Ростунова, согласно которым профессиональная пригодность педагога включает в себя четыре функциональных блока – профессиональную ориентацию, профессиональный отбор, профессиональную подготовку и профессиональную адаптацию [7], сделаем нижеследующий вывод.

На современном этапе развития теории методического сопровождения выпускников педагогических вузов как части педагогической науки необходимо использовать гуманистический подход, согласно которому профессиональный тьютор должен ориентироваться на культурные смыслы и ценности личности, и придерживаться человеческой стороны организационной культуры сопровождения. С помощью гуманистического подхода к управлению профессиональным развитием будущего и действующего педагога методист, осуществляющий сопровождение, воспитывает в себе осознание важности формирования базовых профессиональных ценностей, которые лежат в основе педагогической деятельности современного учителя.

Поскольку в современной теории и практике присутствуют лишь отдельные аспекты изучаемой проблемы, представленные в ряде научных трудов, и комплексного изучения и создания универсальной системы методического сопровождения подготовки будущих педагогов к преподаванию в общеобразовательной организации нами не выявлено, следует, прежде всего, максимально точно и предельно корректно сформулировать базовые положения проблемы и определить специфические черты изучаемого нами педагогического феномена, а для этого, в свою очередь, сформулировать понятийное поле исследования.

Сюда входят следующие основные термины: «карьерный рост», «профессиональный рост (педагога)», «непрерывность профессионального развития педагога», «методическое сопровождение» (применительно к работе с будущим педагогом и молодым специалистом), «профессиональная компетентность педагога». Прежде всего, нам необходимо уточнить сущность вышеуказанных понятий, адаптируя их соответственно теме исследования, а также представить ряд авторских определений там, где это представляется корректным. Авторская формулировка понятий предполагается там, где нами не обнаружено достаточно полного и всеобъемлющего определения того или иного термина применительно к изучаемой проблеме.

Понятие карьерного роста в настоящее время изучается рядом социологов, экономистов, философов, психологов и педагогов, среди которых можно назвать О.А. Королеву, Л.А. Рябкову, Т.А. Смахтину, И.Г. Юркову и др. Е.Е. Лялина

трактует карьерный рост как расширение полномочий и ответственности сотрудника, движение вверх, переход с одного уровня управления на другой [5]. А, следовательно, можно определить карьерный рост как расширение полномочий и ответственности сотрудника, движение вверх, переход с одного уровня управления на другой.

При этом понятие «карьерный рост» следует отличать от понятия «профессиональный рост», поскольку субъективное желание индивида построить карьеру, даже и реализованное на практике, далеко не всегда означает наличие у данного индивида высоких профессиональных качеств. Некоторые учёные понимают под профессиональным ростом расширение профессиональной компетенции сотрудника или погружение его в одну определенную узкую область профессии [1]. Разграничим более широкое понятие «профессиональный рост» и более узкое – «профессиональный рост педагога». Если профессиональный рост – это системное непрерывное повышение профессиональных знаний, умений и навыков в любой сфере, то профессиональный рост педагога, по мнению академика Российской академии образования Е.А. Ямбурга, – это неустранимое стремление педагога к самосовершенствованию, в основе которого лежит природная потребность в творчестве в работе с детьми. Этот же учёный говорит о пересмотре в настоящее время существующих стандартов содержания профессионального педагогического образования. Профессиональный рост педагога требует качественной реорганизации системы переподготовки учителей, гибкой модульной системы подготовки и переподготовки педагогов, предполагающей набор необходимых компетенций, исходя из особенностей образовательных программ, реализуемых конкретным учреждением. Необходимо создание условий для стажировки педагогов на базе вузов, центров повышения квалификации, а также учреждений образования, наиболее успешно решающих задачи формирования новых профессиональных компетенций [10, с.167-168].

Профессиональный рост педагога является ключевой составляющей качественного образования и представляет собой поиск педагогом своего профессионального пути, освоение способов педагогической рефлексии профессионального опыта, методик его интерпретации; это цель и процесс приобретения будущим педагогом, молодым специалистом, компетенций, позволяющих ему не любым доступным, а именно оптимальным в данной образовательной среде способом реализовывать свое предназначение, решать текущие задачи по обучению, воспитанию, развитию, социализации и социальной адаптации обучающихся.

Непрерывность профессионального развития педагога как безусловный фактор его роста – это перманентный творческий процесс развития личностных и профессиональных качеств, основанный на осознанной мотивации и стремлении к постоянному самосовершенствованию в процессе педагогической деятельности. Непрерывность профессионального развития обеспечивается с помощью высококачественного методического сопровождения будущего педагога, начиная со студенческих лет, в процессе обучения на базе педагогического вуза.

Соглашаясь с мнением Е.И. Казаковой и А.П. Тряпицыной [4], трактующих сопровождение в педагогике как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на решение жизненных проблем сопровождаемого, перейдем к более подробному рассмотрению понятия «методическое сопровождение (применительно к работе с будущим педагогом и молодым специалистом)». Изучив работы, касающиеся данного понятия, мы находим труды, посвященные методическому сопровождению лишь в узком смысле, касающемся отдельных аспектов деятельности педагогов, например, о сопровождении профессионального самоопределения педагогов дошкольного образовательного учреждения, о сопровождении реализации ФГОС, развития универсальных учебных действий (научные труды Ю.А. Афонькиной, А.В. Бабухиной, Н.В. Бухариной, С.Г. Воровщикова, З.Ф. Себрукович и др.). Но нет ни одного труда, посвященного комплексному решению проблемы методического сопровождения подготовки будущих педагогов к практической работе в современной общеобразовательной организации.

Наиболее оптимальным и затрагивающим все аспекты данного педагогического феномена нам представляется определение, согласно которому «методическое сопровождение (применительно к работе с будущим педагогом и молодым специалистом)» – это запрограммированное системное воздействие на профессиональное развитие и саморазвитие педагога, выражающееся в непрерывном совершенствовании его личностных, профессиональных и социально-гражданственных качеств.

Процесс методического сопровождения оптимально выстраивать в три этапа. На первом этапе, обозначаемом как пропедевтический, необходимо провести исходную диагностику профессиональных потребностей будущих педагогов общеобразовательной организации, чтобы выявить их потенциальные профессиональные затруднения. При этом параллельно следует провести диагностику потребностей рынка образовательных услуг в педагогах той или

иной специальности. Далее следует приступить к постановке целей, мотивации студентов на плодотворную практическую деятельность в рамках выбранной профессии, обозначению векторов их будущего профессионального развития. И наконец, определить базовые элементы формируемой системы методического сопровождения применительно к индивидуальным затруднениям студента. На втором этапе, активационном, идёт формирование личностно-эмоционального фона педагога, готовности к профессиональному саморазвитию, стимулирование различных видов социально значимой деятельности. Наконец, третий этап, результативный, посвящён диагностике, оценке и рефлексии по итогам проведенной работы с будущими педагогами, а также коррекции и прогнозированию потенциальных видоизменений системы методического сопровождения подготовки будущего педагога к работе в общеобразовательной организации в сторону её наибольшей эффективности.

В результате успешного методического сопровождения будущего педагога общеобразовательной организации планируется сформировать устойчивую и динамично развивающуюся профессиональную компетентность молодого педагога. По вопросу формирования данного показателя в педагогике также не сложилось единого мнения. Так, С.В. Тимофеева считает повышение профессиональной компетентности совместной задачей высшей и общеобразовательной школы [8]. И.Н. Овсиевская напрямую привязывает профессиональную компетентность педагога к соответствующему профессиональному стандарту и его базовым требованиям [6]. Д.А. Шарина акцентирует основное внимание на аттестации педагогов как главном факторе развития профессиональной компетентности [9]. Нам достаточно близка позиция К.А. Дугиной, которая призывает начать формирование профессиональной компетентности учителей с руководящего состава образовательных организаций, то есть директор школы, прежде всего, должен начать с развития собственной компетентности, а затем транслировать полученный опыт на вверенный ему педагогический коллектив [2].

Проанализировав представленные выше мнения учёных, дадим собственное определение понятию профессиональной компетентности будущего педагога. Профессиональная компетентность педагога – это результат непрерывного профессионального роста педагогического работника, выражающийся в первичной сформированности и дальнейшем динамичном самосовершенствовании личностных, профессиональных и социально-гражданственных качеств.

Таким образом, актуальность научной проблемы создания и реализации системы методического сопровождения подготовки будущего педагога к работе в общеобразовательной организации обусловлена необходимостью повышения уровня профессиональной компетентности современного педагога, совершенствованию требований к личности педагога – профессионала в быстро меняющихся условиях постиндустриального общества, важностью овладения педагогом теми компетенциями, которые помогут ему самосовершенствоваться в целях качественной подготовки выпускников.

Список использованных источников

1. Беденко, И.В. Повышение мотивации к профессиональному росту / И.В. Беденко, Е.Ю. Бояркина, О.Ю. Серикова. – Текст : непосредственный // Современный стиль управления : сб. науч. ст. – Чебоксары : Изд-во ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2016. – С. 366–370.
2. Дугина, К.А. Профессиональные стандарты педагога: профессиональная компетентность руководителя / К.А. Дугина. – Текст : непосредственный // Новая наука: Стратегии и векторы развития. – 2016. – № 8. – С. 108–111.
3. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития : учеб. пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – 3-е изд., стер. – Москва : Академия, 2009. – 239 с. – Текст : непосредственный.
4. Казакова, Е.И. Диалог на лестнице успеха: школа на пороге нового века / Е.И. Казакова, А.П. Тряпицына. – Санкт-Петербург : Петербург XXI век, 1997. – 160 с. – Текст : непосредственный.
5. Лялина, Е.Е. Понятие карьеры и карьерного роста персонала предприятия / Е.Е. Лялина. – Текст : непосредственный // Современные наукоемкие технологии. – 2013. – № 10-2. – С. 271–272.
6. Овсиевская, И.Н. Развитие профессиональной компетентности педагогов с учётом требований профессионального стандарта «Педагог» / И.Н. Овсиевская. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2016. – № 4 (24). – С. 158–163.
7. Ростунов, А.Т. Формирование профессиональной пригодности / А.Т. Ростунов. – Минск : Вышэйшая школа, 1984. – 176 с. – Текст : непосредственный.
8. Тимофеева, С.В. Повышение уровня профессиональной компетентности современного педагога – стратегическая задача общего и профессионального образования / С.В. Тимофеева. – Текст : непосредственный // Совет ректоров. – 2015. – № 6. – С. 45–49.
9. Шарина, Д.А. Аттестация педагогических работников как фактор развития профессиональной компетентности педагога в условиях реализации требований профессионального стандарта педагога / Д.А. Шарина. – Текст : непосредственный // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2015. – № 1. – С. 39–42.

10. Ямбург, Е.А. Новый профессиональный стандарт педагога: проблемы внедрения / Е.А. Ямбург. – Текст: непосредственный // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2015. – Т. 1. – № 2 (2). – С. 163-169.

Сведения об авторах: Аллагулова Анна Александровна, студентка 1 курса бакалавриата Института гуманитарного образования и спорта БУ ВО ХМАО – Югры «Сургутский государственный университет», г. Сургут, Россия.

Стерхов Алексей Алексеевич, кандидат педагогических наук, учитель высшей категории, методист высшей категории, учитель истории, методист МБОУ гимназии «Лаборатория Салахова», г. Сургут, Россия.

УДК 376

Барсукова А.С.
г. Шадринск, Россия

ОСОБЕННОСТИ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА

В статье представлен анализ результатов экспериментального изучения грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, которые так же находятся в условиях билингвизма. Сделаны выводы о необходимости специально-организованной работе по коррекции грамматического строя у детей с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: грамматический строй речи, общее недоразвитие речи, билингвизм.

Речь, как средство коммуникации людей, подчинена требованиям той или иной языковой системы, имеющей специфический лексический, грамматический и фонетический строй, синтаксическую организацию, интонационную структуру высказывания [3].

Речезыковая недостаточность (Л.Н. Ефименко [1]) или сложное системное расстройство речи, проявляющееся у детей с сохранным слухом и интеллектом в форме общего недоразвития речи (ОНР), характеризуется лексической и грамматической недостаточностью, нарушением фонетического и фонологического компонентов речи, затруднением в формировании фразового и связного монологического высказывания [4].

Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева и другие метры логопедии в структуре нарушения при общем недоразвитии речи выделяют недостаточность

грамматических навыков (навыков словоизменения, словообразования и синтаксической организации слов в предложении), затрудняющим речевое общение ребенка с окружающими взрослыми и сверстниками [4].

Трудности грамматического конструирования речевого высказывания, не устраненные своевременно в дошкольном возрасте, превращаются в серьезную проблему при усвоении основ письменной речи в школьном возрасте и приводят к школьной дезадаптации ребенка [2, 3].

Исследователи в области отечественной логопедии приводят данные, что дети, воспитывающиеся в билингвальной семье, где один родитель является носителем русского языка, а второй – носителем иностранного языка, часто дезадаптированы, что проявляется в некоторой расторможенности, низком пороге невротического реагирования, повышенной возбудимости и так далее. Следствием нахождения детей в условиях билингвизма с ранних лет могут являться не только различного рода психологические, но и речевые нарушения. По мнению исследователей (Л.И. Белякова, О.Б. Иншакова и др.), аспект билингвизма для детей дошкольного возраста определенно является отягощающим, что не может не сказываться на развитии речевой, познавательной, а значит и учебной деятельности [1, 5].

Проведенное нами экспериментальное исследование было направлено на выявление особенностей состояния грамматического строя речи у старших дошкольников, посещающих логопедическую группу. Экспериментальную группу составили 20 детей с ОНР III уровня речевого развития шестого года жизни, которые посещали логопедические занятия на первом году обучения в старшей группе, а так же находятся в условиях естественного билингвизма (один или оба родителей являются носителями второго языка).

При составлении методики констатирующего эксперимента мы опирались на известные и широко используемые методики обследования детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, разработанные корифеями отечественной логопедии О.А. Безруковой, Л.Н. Ефименко, Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой и др. [1, 5].

Трудности у детей вызвало задание, ориентированное на оценку способностей детей к употреблению предложно-падежных конструкций с предлогами в, на, под, над, за, перед, около. На просьбу логопеда сказать, где находится Маша (игрушка) относительно своего домика, часть детей допустило множество ошибок, а отдельные дети оказались от ответа.

Также сложным для детей оказалось задание на употребление числительных два и пять с существительными. Дети не могли назвать сколько

горошин на платке у Маши, сколько мячей у Медведя (например, «два мяча», но «пять мячов») и т.д.

Проблемы в экспериментальной группе также возникли с названием детенышей животных. Некоторые дети не знали сами названия и повторяли их только за педагогом, у части детей при назывании в речи отмечались различные неправильные варианты слов (например, «слонята – слонёнки», «волчата – волчонки», «щенки – собачки», «котята – коты» и т.п.). Дети не знали таких детенышей, как верблюжонок, галчонок, ежонок.

При этом педагог подсказывал, предлагал повторить за ним, а потом через небольшой промежуток времени снова возвращался к этим словам. Наиболее успешными и легкими оказались задания на называние предметов в именительном падеже единственного и множественного числа. Некоторые отдельные ошибки дети совершали при назывании предметов в родительном падеже и множественном числе (иногда появлялись слова – «нет карандашов, стулов» и т.п.), но в целом задание выполняли самостоятельно и правильно.

Наиболее трудное для детей задание по самостоятельному называнию детенышей животных, поэтому первое сложное задание мы рассматривали как элемент обучения, поэтому, на наш взгляд находить и называть детеныша животного в паре «мама – малыш» детям было значительно легче, так как часть материала они уже проговаривали до этого; в данном случае для себя мы отмечали еще и возможности вербального отсроченного запоминания у ребенка.

Критериями такого условного разделения стали характер и степень выраженности нарушений грамматических навыков у детей экспериментальной группы.

В первую подгруппу вошли дети, которые набрали минимальное количество баллов – от 1,5 до 1,9. Эта подгруппа составила 7 человек (33% ЭГ). Дети в этой экспериментальной подгруппе имеют выраженные нарушения процессов словоизменения, словообразования и синтаксической организации высказывания.

Вторую группу составили дети, получившие по результатам эксперимента среднее количество баллов – от 2 до 2,3. Данная подгруппа стала самой многочисленной – 8 человек (40% ЭГ), у которых отмечаются не резко выраженные нарушения процессов словоизменения, словообразования и синтаксической организации высказывания.

Третья подгруппа оказалась самой малочисленной – 5 человек (27% ЭГ), в неё попали дошкольники, набравшие наибольшее количество баллов – от 2,4 до 2,8, имевшие незначительные недостатки процессов словоизменения и не резко

выраженные нарушения процессов словообразования, проблем с синтаксической организацией предложения у этих детей не наблюдалось.

Результаты эмпирического исследования свидетельствуют о необходимости целенаправленной педагогической работы по созданию оптимальных педагогических условий для своевременного развития дошкольников, имеющих речевые нарушения. Полученные результаты легли в основу разработки методических рекомендаций по формированию грамматических навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Список использованных источников

1. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников (дети с общим недоразвитием речи) / Л.Н. Ефименко. – Москва : Просвещение, 1985. – 112 с. – Текст : непосредственный.
2. Жукова, Н.С. Логопедия: преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : кн. для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург : ЛИТУР, 2006. – 320 с. – Текст : непосредственный.
3. Калинина, О.В. Дошкольная логопедия: общее недоразвитие речи / О.В. Калинина, Т.В. Коротовских, Ю.С. Пяшкур. – Шадринск : ШГПУ, 2015. – 346 с. – Текст : непосредственный.
4. Окулова, Е.С. Особенности нарушения грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня / Е.С. Окулова, Ю.С. Пяшкур. – Текст : непосредственный // Детство в современном мире : материалы Всерос. науч.-практ. конф. молодых ученых и студентов / под общ. ред. О.Р. Ворошниковой. – Пермь : ПГПУ, 2014. – С. 267-270.
5. Филичева, Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение : учеб.-метод. пособие для логопедов и воспитателей / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – Москва : ГНОМ и Д, 2000. – 128 с. – Текст : непосредственный.

Сведения об авторе: Барсукова Анна Сергеевна, магистрант ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

УДК 376

Глухарева А.С.

г. Шадринск, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СКАЗОК

В статье приводится анализ теоретических источников литературы, посвященных использованию сказки в работе с детьми с нарушением речевого

развития. Определен круг задач, которые можно решить при коррекции и формировании связного речевого высказывания, а также приводятся наиболее эффективные приемы использования сказки в работе над связной речью с детьми.

Ключевые слова: связная речь, формирование, сказка, младший школьный возраст.

Связная речь – высшая форма речи и мыслительной деятельности, определяющая уровень речевого и умственного развития ребенка. Связная речь представляет собой межпредметное понятие, заключающееся в умении выражать свои мысли, пользуясь нужными языковыми средствами в соответствии с целью, содержанием речи и условиями обучения [4, стр. 120].

Являясь высшей формой речевой деятельности человека, связная речь представляет собой последовательное, систематически развернутое изложение, где все элементы должны быть логически связаны между собой.

Изучением связной речи активно занимаются ученые таких научных областей, как психология, лингвистика, психолингвистика, нейропсихология, методика развития речи, специальная педагогика и психология. Характеристика связной речи представлена в трудах: Е.А. Бариновой, В.К. Воробьевой, В.П. Глухова, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, О.С. Павловой [4, стр. 120].

В формировании связной речи тесно связаны между собой речевое и умственное развитие детей, развитие их мышления, восприятия, наблюдательности, здесь интегрируются лексико-грамматические и фонетические навыки и умения детей. Однако исследования показывают, что при несформированной речевой функциональной системы и психологической базы речи дети с нарушениями речи испытывают значительные трудности при овладении связной речью (Г.А. Волкова, А.Н. Гвоздев, В.К. Воробьева, Л.Н. Ефименкова, А.В. Кондратенко, В.П. Глухов и др.) [3].

Учитывая, что одним из важных показателей готовности детей к школьному обучению является уровень сформированности связной речи, нами выделяется значимость проблемы развития связной речи с помощью эффективных методов и приемов коррекционной работы у младших школьников с ОНР III уровня [3].

По мнению Е.В. Жулиной, Л.Б. Барабановой, одним из таких эффективных приемов является сказка. «Сказка – это эпическое, чаще всего прозаическое произведение с установкой на вымысел, произведение с фантастическим сюжетом, условно-фантастической образностью, устойчивой сюжетно-

композиционной структурой и ориентированной на слушателя формой повествования» [1].

Огромную воспитательную и образовательную роль в развитии личности ребенка в процессе обучения берет на себя детская литература. А неотъемлемой частью детской литературы являются сказки, которые нацелены на то, чтобы воспитывать и образовывать ребенка.

Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой дано следующее определение сказки как одного из основных жанров народного устно-поэтического творчества: «Сказка – преимущественно прозаический художественный устный рассказ фантастического, авантюрного или бытового характера с установкой на вымысел» [2, с.15].

Общепризнано, что сказка является для младших школьников хорошим учебным материалом. Сказку, как учебный материал для чтения, в середине XIX века, более ста лет тому назад, использовал еще К.Д. Ушинский.

Сказка представляет собой художественный и образный текст. Именно сказка может применяться как значительное средство формирования связной речи младших школьников, а также воображения и мышления. Сказка является важнейшим элементом, помогающим детям познавать окружающий их мир [2, с. 12].

Работая со сказочными текстами, педагогу необходимо решать следующие задачи развития связной речи (согласно Г.А. Быстровой, Э.А. Сизовой, Т.А. Шуйской, Ж.В. Кабачковой) [2]:

1. Акцентировать внимание детей на образных средствах, которые встречаются в сказочном повествовании.
2. Способствовать обучению находить новые слова и выражения в тексте, а также понимать и объяснять их значение.
3. Содействовать развитию умений придумывать собственные слова.
4. Создавать условия для активизации в речи детей новых средств и выражений.

Если же говорить о народной сказке, то следует указать, что в использовании ее в качестве средства развития связной речи детей используются различные приемы. Каждый из приемов предполагает собой определенного рода эмоциональное воздействие на ребенка.

Е.А. Лашко, Л.В. Ворошнина и А.Е. Шибицкая подразделяют приемы работы со сказкой по развитию связной речи на прямые и косвенные. К первым относят: образец, объяснение, вопрос, оценку ответа, указания. К косвенным приемам обычно относят: напоминание, советы, подсказку, разного рода

исправления, замечания, реплики [5].

Существуют разнообразные приемы, направленные на развитие образной связной речи детей. Одними из наиболее известных работ, связанных именно с этим направлением можно найти у исследователей О.И. Соловьевой, А.М. Бородич, А.Ю. Никитиной и других [3, 6].

Более полно данный вопрос является освещенным у А.М. Бородич в ее работе «Методика развития речи детей». *Первый тип приемов*, направленных на первичное восприятие речевого материала, А.М. Бородич называет: «Вопросы». Данный тип приемов предполагает:

1. Работа с иллюстрациями. При помощи использования иллюстраций дошкольники и младшие школьники учатся вслушиваться и запоминать описание внешности героя, его костюма, его характерных черт и т.д.

Наглядными приемами могут выступать показы картинок, представление игрушек (как героев сказок), действия или движения (в чтении стихотворения, в игре-драматизации). Особенно важную роль здесь могут играть картины (иллюстрации) на сказочные сюжеты. Именно они могут наиболее производить эмоциональное воздействие на детей [6].

Картины на определенные сюжеты народных сказок могут способствовать стимулированию воображения детей и быть использованы в качестве материала для составления детьми рассказа и возможного дальнейшего развития сюжета картины. Так рассматривая, к примеру, картину В.М. Васнецова «Иван-царевич на сером волке», детям может быть предложено задание на воображение, чтобы придумать сюжет, как они могли бы познакомиться со сказочными героями данной сказки и поучаствовать в приключениях Ивана-царевича и серого волка [6].

2. Словесные зарисовки.

Детям предлагается представить себя художниками-иллюстраторами, придумать к сказке картинки и рассказать о них. При этом педагог может выстраивать беседу посредством постановки вопросов, помогающие уточнить какие-либо детали нарисованного в воображении детьми произведения [6].

Второй тип приемов, направленных на вторичное восприятие речевого материала (по А.М. Бородич) [3].

1. Повторное прочтение отрывков сказок.

Такого типа прием используется для закрепления некоторых художественных элементов произведений. Читаются отрывки в соответствии с пожеланиями самих детей. Подобный прием помогает ребенку более полно воспринимать произведение (сказку). При этом педагог еще раз может проводить

работу, чтобы обратить внимание детей на художественные и духовные достоинства, существующие в сказке, обратить внимание на образные сравнения.

2. Запомнившийся элемент (эпизод) сказки.

Педагог может предложить детям вспомнить и рассказать то, на что особенно было обращено их внимание (что им особенно запомнилось). Это могут быть как самые смешные сказочные эпизоды, грустные или, на их взгляд, самые страшные.

3. Работа с конкретным эпизодом сказки.

Педагог может предложить детям вспомнить какой-либо конкретный отрывок (эпизод) сказки и попросить рассказать о нем подробнее [6].

4. Драматизация отрывков.

Педагог может предложить детям вспомнить определенную сказку, чтобы впоследствии провести ее театрализацию вместе с детьми.

Если говорить о приеме драматизации (или театральной деятельности), то, по мнению многих исследователей (например, А.Ю. Никитиной, М.М. Алексеевой, Е.М. Струниной, В.И. Яшиной, Е.А. Лашко, Р.И. Лалаевой и др.) данный прием представляется одним из наиболее эффективных вариантов работы педагогов в области развития образной связной монологической речи ребенка. Посредством драматизации (театрализации) дети постепенно «присваивают» слова, выражения персонажей, которые ранее были им услышаны (или увидены посредством мультфильма, иллюстрации и т.п.). Постепенно происходит процесс привязывания слов с конкретным действием, с образом [6].

Е.А. Лашко в своей работе «Использование сказкотерапии как средства формирования связной речи младших школьников с ОНР» приводит следующие приемы работы со сказкой:

1. Пересказ сказки.
2. Беседа, с использованием разного типа вопросов.
3. Сочинение сказок.
4. Словотворчество [5].

Для развития, так называемого словотворчества, предлагаются такие варианты работы со сказками, как: поиск ласковых, красивых, сказочных, грустных слов; сочинение длинного и в то же время смешного слова (к примеру, о лисе – «пушистохвостая»); определить какое слово в ряду слов может быть «лишним» (например, выбрать только домашних или только диких животных).

5. Придумывание новых названий известных сказок. В данном типе работы со сказками важно учитывать, чтобы новое наименование сказки не искажало

главную идею произведения.

6. Придумывание нового персонажа.

7. Пословицы и поговорки [5].

Необходимо отметить и особенности общения логопеда с ребенком на занятиях по развитию связной речи. Е.В. Жулина, Л.Б. Барабанова выделяют, например, следующие условия эффективности логопедических занятий по формированию связной речи: важное значение имеет демократический стиль общения педагога с ребенком, предпочтительна личностно-ориентированная модель. Именно в таком общении будет формироваться собственная речевая инициатива ребенка. Широко использовать невербальные средства общения (мимику, пантомимику, интонацию); обращение педагога к детям и его речь должны соответствовать форме речевого общения детей с взрослыми [1, 3].

Таким образом, дидактические игры и упражнения такие как: «Добавь слово», «Когда это бывает?», «Вершки-корешки», «Наоборот», «Придумай предложение» и т.д. способны сделать педагогический процесс интересным, они содействуют развитию связной речи детей. Данные приемы могут включаться как в специальные занятия, так и использоваться в качестве самостоятельного средства, например, родителями [3].

Анализ специальной литературы о роли сказки в коррекционном процессе по формированию связной речи у детей, показал, что сказка может выступать средством формирования связной речи у детей с ОНР. При использовании сказки в образовательном процессе, создаются условия, когда актуализируется потребность ребенка в речевых высказываниях; создается благоприятный эмоциональный фон; расширяется словарь детей, совершенствуется грамматический компонент речи [3].

Эффективность коррекционных занятий с использованием сказки будет зависеть от того, как соблюдаются условия по систематичности занятий, сложности речевого материала, чередование и вариативности заданий. Благодаря сказке, мы можем обеспечить условия по формированию связной речи и качественного усвоения лексико-грамматического строя речи.

Список использованных источников

1. Жулина, Е.В. К вопросу коррекции средствами сказки недостатков связной речи у детей с общим недоразвитием речи / Е.В. Жулина, Л.Б. Барабанова. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4. – С. 147. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26532938> (дата обращения: 01.07.2021). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
2. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Основы сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. –

- Текст : непосредственный // Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Практикум по креативной терапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т.М. Грабенко. – Санкт-Петербург : Речь, 2001. – С. 9-191.
3. Калинина, О.В. Дошкольная логопедия: общее недоразвитие речи / О.В. Калинина, Т.В. Коротовских, Ю.С. Пяшкур. – Шадринск : ШГПУ, 2015. – 346 с. – Текст : непосредственный.
 4. Коротовских, Т.В. Теоретические основы изучения связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / Т.В. Коротовских, Ю.С. Пяшкур. – Текст : непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 6 (119). – С. 120-127.
 5. Лашко, Е.А. Использование сказкотерапии как средства формирования связной речи младших школьников с ОНР / Е.А. Лашко. – Текст : электронный // Педагогическая наука и практика. – 2020. – № 1 (27). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-skazkoterapii-kak-sredstva-formirovaniya-svyaznoy-rechi-mladshih-shkolnikov-s-onr> (дата обращения: 01.07.2021).
 6. Никитина, А.Ю. Приемы и методы, используемые для развития связной речи детей / А.Ю. Никитина. – Текст : непосредственный // Логопедия. – 2003. – № 1-2. – С. 69-72.

Сведения об авторе: Глухарева Анна Сергеевна, студентка ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

УДК 376

Глухарева А.С.
г. Шадринск, Россия

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Статья посвящена изучению особенностей связной речи у детей с общим недоразвитием речи. На этапе констатирующего эксперимента, результаты которого приведены в статье, мы определили, каким образом проявляются недостатки связной монологической и диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня и на каком уровне развития находится данный навык.

Ключевые слова: *связная речь, экспериментальное изучение, младший школьный возраст.*

Важнейшая и актуальная задача логопедической работы с детьми с нарушением речи – это формирование у них навыка связного высказывания.

Умение связно выражать свои мысли – один из главных критериев, свидетельствующих о готовности ребенка к школьному обучению [1].

Связная речь – высшая форма речи и мыслительной деятельности, определяющая уровень речевого и умственного развития ребенка. Связная речь представляет собой межпредметное понятие, заключающееся в умении выражать свои мысли, пользуясь нужными языковыми средствами в соответствии с целью, содержанием речи и условиями обучения [2, стр. 120].

Л.Н. Ефименкова отмечает, что успешность обучения в школе во многом зависит от того, умеет ли ребенок самостоятельно связно излагать свои мысли, умеет ли давать полноценные развернутые ответы на вопросы, умеет ли воспринимать и воспроизводить текстовые материалы и задания. Данные учебные действия требуют от ребенка владения связной речью, как монологической, так и диалогической, на достаточном уровне [1].

Цель нашего исследования – экспериментально выявить особенности и уровень сформированности связной речи у младших школьников.

Исследование связной диалогической и монологической форм речи детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня проводилось на базе МБОУ «Сургутская технологическая школа», ХМАО, г. Сургут, в ноябре 2021 года. Участниками исследования были 30 детей, зачисленных на логопедический пункт с логопедическим заключением, поставленным ЦППМК – ОНР III уровень речевого развития.

Программа обследования включала два блока: Блок 1 – Обследование связной диалогической речи (методика О.А. Бизиковой). Задание 1. «Ответь на вопросы». Задание 2. «Угадай, что в волшебном мешочке». Задание 3. «Импровизированная беседа по сюжетной картинке». Блок 2 – Обследование связной монологической речи (методика В.П. Глухова). Раздел 2.1 – Обследование связной монологической речи описательного характера на заданную тему (использовались задания из методики В.П. Глухова). Задание 1. Рассказ – описание предложенного предмета. Задание 2. Составление рассказа на основе личного опыта ребенка. Раздел 2.2 – Обследование навыка связной монологической речи (составление рассказа на свободную тему) (методика В.П. Глухова). Задание 1. Продолжение рассказа по заданному началу. Задание 2. Выявление творческих способностей детей. Задание 3. Герои старых сказок в новых обстоятельствах [3].

При выполнении задания 1 «Ответь на вопросы» испытуемые демонстрировали различные умения связно отвечать на вопросы. Только 4 ребенка (13%) продемонстрировали самостоятельное умение отвечать на

вопросы, их ответы были логически правильно построены и интонационно выразительно оформлены, в соответствии с заданной ситуацией; они были позитивно настроены на общение, отмечается высокий интерес к выполнению задания – высокий уровень. Например, Егор П. при работе по картинке «Заяц и снеговик» охотно и быстро ответил на все вопросы, ответы развернутые, поясняющие: «Какое на картинке время года?» Ответ: «На картинке зима, потому что снег кругом и снеговик стоит». «Кого ты видишь на картинке?». Ответ: «На картинке снеговик и заяц». «Что захотелось зайцу?». Ответ: «Что сделал заяц?» Ответ: «Заяц кушать хочет, морковку увидел и захотел достать её и скушать». «Что случилось со снеговиком?» Ответ: «Солнышко стало ярко светить, и снеговик растаял, вот заяц и дотянулся до морковки и съел её».

23 ребенка (77%) несмотря на умение отвечать на вопросы, понимание вопросно-ответной структуры, построение логического ответа, с интонационной выразительностью, дети испытывали сложности при лексико-грамматическом оформлении высказывания, при формулировании ответов наблюдаются аграмматизмы, неточности употребления слов, им требовалась незначительная помощь взрослого – средний уровень. Использовались наводящие вопросы: «Зачем заяц принес лестницу?», «Посмотри внимательно, что происходит со снеговиком?».

Трое детей (10%) с интересом приступали к выполнению заданий, однако после первых неудач быстро теряли интерес. Отвечали на вопросы односложно, им требовалась значительная помощь педагога: в виде стимулирующих вопросов (Что происходит со снеговиком? Почему он уменьшился?), а также в подбадривании ребенка для повышения мотивации к выполнению заданий – низкий уровень.

При выполнении задания 2 «Угадай, что в волшебном мешочке?», которое потребовало умения формулировать самостоятельно вопрос показал, что ни один ребенок не смог самостоятельно задать взрослому вопрос, стать инициатором диалога. 19 детей (63%) испытывали трудности в иницировании речевых действий, но с помощью взрослого делали попытки сформулировать вопрос (То, чем едят?). Однако, мы отметили неточности в их постановке, незначительное искажение ситуации, наличие аграмматизмов, трудностей в подборе лексических средств (Что-то железное...) – средний уровень. 11 детей (37%) продемонстрировали недостаточное понимание вопросно-ответной структуры диалога, не проявляли желания при формулировании вопросов, часть детей отказались их задавать, наличие грубого аграмматизма – низкий уровень.

При выполнении задания 3 «Импровизированная беседа по сюжетной

картинке» только 3 ребенка (7%) активно участвовали в беседе по сюжетной картинке, но инициатором диалога выступал взрослый. Дети активно подхватывали инициативу, проявляли интерес к заданию, логично строили свои ответы на вопросы, делали попытки самостоятельно формулировать вопрос к собеседнику, адекватно подбирали лексические средства, достаточно выразительно оформляли свои высказывания и вопросы – высокий уровень. 23 ребенка (77%) также проявили интерес к заданию, выразительно, логически верно строили ответы на вопросы, но испытывали сложности при формулировании вопросов, требовалась поддержка со стороны взрослого или были отдельные неточности в постановке вопросов, также присутствовали единичные аграмматизмы, поиск нужных слов и неточность употребления слов – средний уровень. 4 ребенка (17%) также не смогли самостоятельно инициировать диалог, испытывали сложности или отказывали сами задавать вопросы от лица выбранного ими персонажа, присутствовали грубые аграмматизмы, трудности в поиске нужных слов и неточности их употребления, что искажало смысл высказывания, нарушало структуру высказывания – низкий уровень.

Задание 3 вызвало у детей, в основном, положительный отклик. Если инициатором диалога выступал педагог, дети охотно включались в беседу и лаконично отвечали на вопросы, опираясь на наглядный материал. При просьбе экспериментатора самостоятельно от имени героя задать вопрос или самому инициировать беседу, дети терялись и пытались перевести диалог, в основном, на описание внешнего вида героев (Например, не смогли придумать диалог между ежиком и зайцем). При ситуации неудачи, стремились как можно скорее завершить задание.

При выполнении задания 1 из блока 2 (раздел 2.1) «рассказ – описание предложенного предмета» испытуемые демонстрировали различные умения связно составлять описательный рассказ с опорой на наглядный материал. Высокий уровень выполнения задания не продемонстрировал ни один ребенок.

21 ребенок (70%) продемонстрировали средний уровень выполнения задания. Рассказы детей данной категории были малоинформативными, краткими. Присутствовало незначительное искажение ситуации, нечастные аграмматизмы, поиски слов, неточность употребления лексики. Рассказы были составлены благодаря незначительной вспомогательной помощи педагога. Наблюдалась средняя активность при выполнении задания, педагог наводящими вопросами и подбадриваниями выводил детей из затруднительного положения. Результаты выполнения задания у 9 детей (30%) соответствовали низкому

уровню. Задание было выполнено ими целиком по наводящим и уточняющим вопросам педагога. Рассказы были краткими, в основном, сводились к перечислению видимых предметов. В речи присутствовали грубые аграмматизмы, выбор лексических средств был неточным. Данная категория детей проявила слабый интерес к выполнению задания и была неактивна.

При выполнении задания 2 из блока 2 (раздел 2.1) «Составление рассказа на основе личного опыта ребенка» дети испытывали различные трудности. Высокий уровень выполнения задания не был доступен ни одному ребенку. 19 детей (63%) составили краткие рассказы с минимальной помощью педагога. Дети проявили интерес к заданию, однако при малейших неудачах замыкались в себе и требовалась поощрительная помощь педагога, чтобы «вернуть» ребенка к выполнению задания. Отмечались незначительные смысловые пропуски, единичные аграмматизмы, неточность употребления слов, паузы для подбора лексики. 11 детей (37%) столкнулись с большими трудностями в составлении рассказа. Они смогла составить простой рассказ только с максимальной вспомогательной помощью педагога. Их речь изобиловала грубыми аграмматизмами, лексический запас очень беден: дети с трудом могли подобрать нужные слова. Интерес к заданию был слабый или отсутствовал вовсе, задания выполнялись по инициативе педагога.

При выполнении задания 1 из раздела 2.2 блока 2 «Рассказ по заданному началу» испытуемые продемонстрировали различные возможности. Средний уровень выполнения задания продемонстрировали 16 детей (53%). Дети создавали краткое продолжение рассказа по заданному началу, допуская негрубые смысловые ошибки. Рассказы были стереотипные, однообразные. Оригинальность сюжета отсутствовала, творческая задача была решена недостаточно. От детей, продемонстрировавших средний уровень выполнения задания, с помощью наводящих вопросов, можно было получить краткое описание ситуации с завершенным логическим концом: «Миша дал руку. Дети пошли домой. Мальчик был мокрый. Мама обрадовалась». 14 детей (47%) испытывали большие трудности при выполнении задания либо практически с ним не справились – низкий уровень. Данной категории детей требовалась значительная помощь педагога в виде подсказывающих, уточняющих вопросов. Они постарались завершить рассказ по заданному началу, однако их продолжение было коротким, не соответствовало заданной логике. Ответы, в основном, состояли из одного предложения. Грубые аграмматизмы и долгий подбор лексики. Творческая задача решена не была.

Анализируя выполнение задания 2 «Выявление творческих способностей

детей», была отмечена первоначальная активность детей в выполнении задания. 14 детей (47%) с незначительной помощью педагога создавали рассказы, однако их лексический запас, а также недостаток личного опыта и невозможность преобразовать его в процессе творческой работы не дал возможность детям полноценно реализовать свой творческий замысел – средний уровень. Ответы 16 детей (53%) сводились к названиям любимых мультфильмов и перечислению некоторых основных героев. Ни один ответ детей не продемонстрировал логическую последовательность и завершенность рассказа. Дети не могли представить свои действия после «перенесения» в мультфильм. Данной категории детей требовалась значительная стимулирующая помощь педагога – низкий уровень.

Задание 3 «Герои старых сказок в новых обстоятельствах» вызвало наибольшие затруднения у детей в данной серии заданий. Старшим дошкольникам с общим недоразвитием речи было довольно трудно отойти от знакомого содержания сказки и закономерных действий главных героев. 12 детей (40%) создавали краткие рассказы, стереотипные, допуская не грубые логические ошибки. Рассказы содержали мало элементов фантазии, ограничивались повтором известного сюжета без добавления новизны. 18 детей (60%) смогли создать краткие рассказы полностью по стимулирующим вопросам и подсказкам педагога. Рассказы были составлены однообразно, в основном, состояли из перечислений объектов и действий. Творческая задача решена не была.

Проведя анализ результатов, мы сделали следующие выводы: творческое начало у школьников с общим недоразвитием речи развито недостаточно. Рассказы были краткими, несвязными, незавершенными. Оригинальность сюжета отсутствовала, сюжеты были банальны без добавления элементов фантазии и новизны. Детям было сложно отойти от привычного развития событий и представить героев в нетипичных для них ситуациях. Несмотря на значительную вспомогательную помощь педагога, большинство детей не справились с творческой задачей повествования.

Сопоставив результаты выполнения всех заданий, определив уровень развития связной диалогической и монологической речи описательного и творческого характера, мы получили: 21 ребенок (70%) со средним уровнем развития связной речи и 9 детей (30%) с низким уровнем развития связной речи.

Дети со средним уровнем развития связной речи (70%) умеют отвечать на вопросы, однако, затрудняются самостоятельно вопросы формулировать. Рассказы описательного характера, чаще всего, не завершены; в них

присутствуют незначительные искажения заданной ситуации. Навык составления рассказа на свободную тему развит у детей с ОНР недостаточно, сюжеты рассказов составляются однообразно и стереотипно. Дети со средним уровнем развития связной речи не всегда точно подбирают лексические средства, в их речи присутствуют аграмматизмы. У большинства детей речь интонационно выразительна. Задания дети выполняли с минимальной помощью педагога.

Дети с низким уровнем развития связной речи (30%) не умеют самостоятельно задавать вопросы, инициировать диалог, не понимают структуру диалога. Описательные рассказы не соответствуют ситуации, составляются целиком по наводящим вопросам педагога. Творческое рассказывание недоступно, элементы фантазии отсутствуют. Речь детей с низким уровнем развития речи лексически бедна, отмечается неадекватное использование слов, наличие грубых аграмматизмов. Речь интонационно невыразительна. Дети выполняли задания безынициативно, только со стимулирующей помощью педагога.

Резюмируя подведение итогов констатирующего эксперимента, мы выделили основные проблемы развития связной речи у младших школьников с общим недоразвитием речи: скудный лексический запас, неумение подобрать лексику адекватную заданию; неусвоенные грамматические нормы языка; неумение самостоятельно формулировать вопросы, инициировать диалог; недостаточный уровень развития навыка связно составлять описательные рассказы, а также навык творческого рассказывания.

Проведение констатирующего эксперимента помогло нам выявить основные проблемы формирования связной монологической и диалогической речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Мы сделали вывод, что связная речь у детей с данным речевым нарушением отстает от возрастных норм и нуждается в проведении систематизированных целенаправленных коррекционно-развивающих занятий.

Список использованных источников

1. Калинина, О.В. Дошкольная логопедия: общее недоразвитие речи / О.В. Калинина, Т.В. Коротовских, Ю.С. Пяшкур. – Шадринск : ШГПУ, 2015. – 346 с. – Текст : непосредственный.
2. Коротовских, Т.В. Теоретические основы изучения связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / Т.В. Коротовских, Ю.С. Пяшкур. – Текст : непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 6 (119). – С. 120-127.

3. Макарова, Е.Е. Диагностика речевого развития детей / Е.Е. Макарова, Е.А. Чурикова, В.А. Филатова. – Санкт-Петербург : Речь, 2001. – 386 с. – Текст : непосредственный.

Сведения об авторе: Глухарева Анна Сергеевна, студентка ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

УДК 373.3

Кислухина М.В.

г. Шадринск, Россия

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ТРОПА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ ЦИФРОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

В статье рассматриваются вопросы, посвященные актуальной проблеме использования экологической тропы в процессе формирования экологической культуры младших школьников. Автор подробно раскрывает особенности формирования данного феномена у цифрового поколения.

Ключевые слова: *экологическая тропа, экологическая грамотность, цифровое поколение.*

Развитие современного общества и экономики оказывает негативное влияние на окружающую природу: реки, озера, леса, воздух. Сложившаяся экологическая ситуация требует от системы образования пересмотра отношений роли экологической культуры в жизни подрастающего поколения. Быть экологически грамотным означает не только умение сохранять окружающую природу, но и умение устанавливать гармоничное отношение в системе «природа – человек». Человечество стоит на грани глобальных экологических проблем, именно поэтому формированию экологической грамотности в настоящее время уделяется много внимания.

Человек может развиваться и расти только при тесном взаимоотношении с окружающей природой. Развитие личности происходит соответственно тому, как проявляется отношение к окружающему миру. Именно поэтому начальный этап школьного обучения очень важен в экологическом воспитании, потому что у младшего школьника закладываются, систематизируются и обобщаются знания о природе. Младший школьный возраст является периодом, в котором формируется готовность к правильному отношению к природе [4].

Современные младшие школьники отличаются от их сверстников, которые обучались в школе десятки лет назад. Особенности развития подрастающего поколения напрямую связаны с научно-техническим прогрессом. Современные дети легко и быстро разбираются в гаджетах, компьютерных играх. Поколение современных школьников относится к поколению Z.

Американские ученые Н. Хоув и В. Штраус выделили научное понятие «поколение Z». В 1991 году они провели научные исследования и заявили о теории поколений. В книге «Поколение: история американского будущего. 1585-2069» ученые предложили первые идеи концепции теории поколений, которые стали основой для других исследований [6].

Поколение Z – это цифровое поколение. Дети с малых лет осваивают различные информационные технологии. Представители данного поколения предпочитают общаться в социальных сетях, имеют свободный доступ в интернет, где они получают почти всю информацию [2].

Цифровое поколение детей отличается от других тем, что они умеют легко и свободно работать с различной информацией. Но уровень экологической культуры младших школьников остается довольно низким. Именно поэтому важно на уроках в начальной школе уделять больше внимания формированию экологической грамотности учащихся.

По мнению Л.В. Кондрашовой, экологическая грамотность – это совокупность экологических знаний, умение позитивно относиться к этим знаниям и правильно действовать в сфере охраны окружающей среды [3, с.7].

Как утверждает С.В. Юркина, целью экологической грамотности является формирование бережного и ответственного отношения к окружающей среде, основанием которого является экологическое сознание, которое включает в себя пропаганду оптимизации природопользования, наличие правовых и нравственных принципов, активная природоохранная деятельность на территории своего места жительства [7].

Одной из самых эффективных форм, способствующих становлению экологической грамотности у детей цифрового поколения является экологическая тропа.

Экологическая тропа является специально оборудованным маршрутом на местности, который проходит через различные экосистемы, природные объекты, имеющие эстетические, природоохранные, исторические ценности. Проходя по этому маршруту, школьники узнают информацию об этих объектах с помощью экскурсовода [1].

Задачи экологической тропы:

- формирование у младших школьников элементарных сведений об объектах, процессах и явлениях окружающей природы;
- развитие умений видеть, замечать различные проявления антропогенного фактора, которые можно наблюдать в зоне маршрута тропы;
- воспитание экологической культуры как общей культуры существования в обществе, так и культуры отношений с природой.

Основными видами экологической тропы являются: кольцевая, линейная, полукольцевая, радиальная. По назначению экологические тропы различают на прогулочно-познавательные, учебные и туристические [1].

В зависимости от содержания экологические тропы подразделяются на ботанические, зоологические, ландшафтно-геологические и комплексные. В основном, экологическая тропа как форма экологического воспитания является комплексной. Она может быть использована в ходе изучения различных разделов курса природоведения.

В основе обучения на экологических тропах лежит не дидактический принцип, а непринужденности усвоения информации путем сочетания отдыха и познавательной деятельности в процессе пребывания на маршруте – это особенность процесса обучения.

При использовании экологической тропы учитель создает условия для знакомства младших школьников с процессами, которые происходят в природе, а также для изучения живых объектов в их естественной среде обитания и получения навыков в исследовательской деятельности [5].

Существует ряд требований, которые необходимо использовать при создании экологической тропы:

- маршрут должен соответствовать тематике экологической тропы;
- тропа должна располагаться в доступном транспортном отношении;
- маршрут должен идти по уже сложившейся тропе, чтобы не было никаких препятствий во время экскурсий;
- тропа должна быть интересной, нести познавательную, просветительскую и предписывающую информацию;
- маршрут для младших школьников не должен превышать 1,5 километров [1].

Экологическая тропа может содержать как естественные объекты показа, так и искусственные. Виды растений, животных, формы рельефа, каналы, сады, дороги, почвы, исторические памятники – это естественные объекты показа. Искусственные объекты показа – это информационные щиты, беседки, площадки для отдыха, мостики [4].

Хорошо оборудованная учебная экологическая тропа имеет значительные преимущества. Во-первых, коллективная работа учащихся по благоустройству маршрута позволяет создать условия для развития и воспитания учащихся. Во-вторых, экскурсия, проходимая на хорошо обустроенном маршруте, позволяет ученикам хорошо ознакомиться с информацией об объектах экскурсии. В-третьих, она несет интересные познавательные исследования для младших школьников.

Обязательным при создании экологической тропы является составление траектории маршрута, по которому будет осуществляться передвижение по тропе. Карта состоит из самых простых топографических знаков, которые указывают лишь линию маршрута и ближнее ее окружение. Точность не является главным признаком этого плана, но она и не требуется в данном случае. Для составления данной карты необходим компас, линейка, транспортир, простой карандаш, бумага.

Экологическая тропа может прокладываться по национальным, природным паркам, в городских парках, на пришкольных участках.

Протяженность и назначение экотропы будет зависеть от того, какие природные объекты есть на территории, какие периоды наиболее активного посещения и какие виды деятельности отдыхающих могут осуществляться на данной территории.

Рассмотрим пример экологической тропы «Времена года в жизни растений».

Цель: создание условий для формирования у обучающихся представлений о том, как времена года влияют на растения.

Краткое описание маршрута: протяженность равна 1 километру, время прохождения равняется 1 часу.

Режим использования: Тропа предназначена для детей младшего школьного возраста, проводится во все времена года, чтобы выявить влияние погоды на различные растения.

Маршрут включает 5 станций: начало, пришкольный участок, поляна, лес, финиш.

В результате проведения экологической тропы была разработана игра, в которой необходимо узнать времена года по внешнему виду растений.

Дети цифрового поколения умеют самостоятельно находить информацию, анализировать и синтезировать ее, но экологическая грамотность остается на низком уровне. Экологическая тропа является эффективной формой развития экологически образованного гражданина. При посещении экологической тропы

младшие школьники узнают не только научные знания об окружающем мире, но и знакомятся с этическими и правовыми нормами, которые связаны с природопользованием. Именно на экологической тропе создаются условия для умения сочетать мысли, чувства и действия.

Список использованных источников

1. Бешко, Н.Ю. Экологическая тропа. Методическое пособие для учителей / Н.Ю. Бешко, К. Иботова, У. Умарходжаева. – Ташкент : ННО «Экономика, квалификация и консультация», 2010 – 54 с. Текст : непосредственный
2. Коатс, Дж. Поколения и стили обучения. Поколение Z : те, кто будет после (из интервью А. Сычёвой с психотерапевтом, кандидатом медицинских наук Марком Сандомирским) / Дж. Коатс. – Москва : МАПДО; Новочеркасск : НОК, 2011. – URL: <http://www.e-executive.ru/knowledge/announcement> (дата обращения: 05.04.22). – Текст : электронный.
3. Кондрашова, Л.В. Педагогика. Развитие экологической грамотности у детей младшего школьного возраста / Л.В. Кондрашова, О.А. Пермяков. – Киев : Знання. 2006. – 252 с. – Текст : непосредственный.
4. Реймерс, Н.Ф. Охрана природы и окружающей среды : словарь-справ./ Н.Ф. Реймерс. – Москва : Просвещение, 1992. – 320 с. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001653311> (дата обращения: 05.04.2022). – Текст : электронный.
5. Сергеев, И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся : практ. пособие для работников общеобразоват. учреждений / И.С. Сергеев. – 2-е изд. испр. и доп. – Москва : АРКТИ, 2002. – 80 с. – Текст : непосредственный.
6. Хоув, Н. Поколение: история американского будущего / Н. Хоув, В. Штраус. – Нью-Йорк, 1991. – URL: https://librebook.me/pokoleniia_istoriia_buduchego_ameriki (дата обращения: 06.04.2022). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей. – Текст : электронный.
7. Юркина, С.В. Экологическое и образование младших школьников / С.В. Юркина, Г.М. Соколова – Текст : непосредственный // Начальная школа плюс До и После. – 2011. – № 7. – С.15-22.

Сведения об авторах: Кислухина Мария Владимировна, студент 3 курса, педагогическое образование профиль «Начальное образование», ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

**ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ:
ХАРАКТЕРИСТИКИ, ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ И
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ**

Статья посвящена исследованию особенностей использования информационно-коммуникационных технологий для создания и использования в образовательном процессе творческих заданий на уроке иностранного языка. Предметом исследования является творческое задание и его характеристики. В статье раскрыта сущность понятия «творческое задание», дана классификация данных заданий, а также в статье описываются характеристики и особенности создания и применения данного вида заданий на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: *творческое задание, информационно-коммуникационные технологии, иностранный язык.*

Актуальность исследования обусловлена тем, что в связи с новым государственным стандартом, важнейшей целью обучения иностранному языку является формирование у обучающихся коммуникативной компетенции, то есть способности решать определенные коммуникативные задачи. Однако в современном мире появилось множество новых средств обучения иностранному языку, использование которых может повысить учебную мотивацию обучающихся. Отсутствие мотивации является одной из самых важных проблем в обучении иностранным языкам, именно поэтому перед учителем стоит задача построить образовательный процесс так, чтобы он был увлекательным и интересным для обучающихся, развивая в то же время их навыки и умения. Творческие задания позволяют не тренировать у обучающихся выполнение определенного типа заданий, а научить их использовать имеющиеся у них знания для решения всевозможных задач, сделать процесс обучения увлекательным, доставляющим удовольствие, развивающим творческие способности учащихся, внести в него элементы своеобразия.

Исследование опирается на труды Л.С. Выготского, писавшего в своих работах о влиянии творчества на процесс обучения, а также работы известных методистов: Н.Д. Гальсковой, Е.С. Полат и других. Кроме того, данное

исследование опирается на работы практикующих специалистов, отражающих в своих исследованиях собственный опыт работы с применением ИКТ для создания творческих заданий.

Л.С. Выготский в своей работе «Умственное развитие детей в процессе обучения» говорит о том, что развивать навыки и умения, обучающихся нужно комплексно, а не в отрыве от других видов деятельности. Именно творческие задания, ввиду своей специфики, позволяют осуществлять подобное комплексное развитие [2, с. 8].

В отечественной методике существуют различные варианты определения творческих заданий. Мы, вслед за Гальсковой предлагаем говорить о них как о заданиях, на каждом этапе которых происходит обучение анализу и творческой переработке материала, аргументации своей позиции, а также логичному ее изложению. На протяжении всех этапов происходит задействование как монологической, так и диалогической речи, что также помогает в более полном объеме развивать навыки обучающихся. К подобного рода заданиям относятся различные ролевые игры, проблемные ситуации, создание проектов и многие другие [4, с. 232].

Говоря о видах творческих заданий, в работах А.В. Хуторского выделяется три основных их вида, основываясь на том виде деятельности, который является доминирующим при выполнении данных заданий.

Когнитивные задания могут быть представлены как через постановку определенной проблемы или поиск аргументов в пользу или против какой-либо позиции, а также могут являть собой задачу на нахождение и анализ закономерностей и принципов, на которых построена данная в задании система.

Креативные задания направлены на творческую переработку готового материала, или же на создание своего продукта с опорой на образец. В качестве примера можно привести как привычные нам сочинения, составление диалогов или составление кроссвордов, так и формулирование грамматических правил и даже создание «шпаргалок» по теме.

Оргдеятельностные задания представляют собой написание планов, списков, рецензий и постановку определенных целей. Данные задания направлены, помимо всего прочего, и на формирование и развитие у обучающихся регулятивных УУД [5, с. 333].

Подобные задания помогают эффективно повысить познавательный интерес у обучающихся ввиду новизны и нестандартного подхода к образовательному процессу. Выполнение творческих работ помогает

сформировать у обучающихся не только навыки и умения по определенной теме, но также создают условия для развития их интеллектуальных возможностей.

В современных условиях, представляется целесообразным использовать информационно-коммуникационные технологии для создания и проведения заданий творческого вида. У ИКТ есть неоспоримые преимущества, касающиеся привлечения внимания обучающихся и повышения их мотивации к выполнению задания. К тому же, их использование экономит время учителя на всех этапах, начиная с подготовки задания, заканчивая его проверкой. Однако, говоря об использовании ИКТ на уроке иностранного языка, в том числе и при подготовке творческих заданий, нужно понимать, что само по себе использование ИКТ не должно быть целью. Использование подобных технологий, при всех их преимуществах, также имеет свои недостатки. Не говоря о времени, которое тратится на подготовку ИКТ к уроку, можно выделить два основных минуса их использования.

Во-первых, несмотря на то, что применение ИКТ может привлечь внимание обучающихся к заданию, чрезмерное использование различных эффектов может отвлекать их от выполнения самого упражнения.

Также слишком долгое использование ИКТ на уроке оказывает негативное влияние на здоровье обучающихся и учителя. Это является одной из главных причин того, почему ИКТ нужно применять адекватно поставленной учебной задаче [3, с. 246].

В условиях, когда использование ИКТ занимает около 15-20 минут, одним из вариантов заданий может быть просмотр фрагмента аутентичного фильма или мультфильма, с последующим рассказом о нем. В этом случае вариантов заданий может быть множество: рецензия, пересказ сюжета, взгляд на события глазами одного из персонажей, советы кому-то из персонажей ролика и так далее. Однако, чтобы использование ИКТ было целесообразным и было полезно для обучающихся, нужно придерживаться следующих требований:

1. ИКТ должны быть подобраны адекватно поставленной цели.
2. Роль ИКТ на уроке должна быть строго определена и их использование должно подчиняться цели урока, а не наоборот.
3. Уделите внимание подбору ИКТ для урока, чтобы они максимально соответствовали его специфике, целям и задачам.
4. Обеспечьте наличие обратной связи, чтобы контролировать ход образовательного процесса [1, с. 185].

ИКТ, соответствующие перечисленным требованиям, а также использованные в разумных объемах, помогут учителю провести интересный и

полезный урок и замотивировать обучающихся на дальнейшее изучение языка. Обучающиеся же в свою очередь получают положительные впечатления и, возможно, приложат больше усилий в дальнейшем.

Таким образом, применение ИКТ для составления творческих заданий для урока иностранного языка является очень перспективной и потенциально успешной задумкой. При правильной организации образовательного процесса и верном подборе средств обучения можно способствовать развитию у обучающихся творческих способностей, а также их коммуникативной компетенции, что позволит им в будущем с большей легкостью решать поставленные перед ними коммуникативные задачи.

Список использованных источников

1. Ахмедова, Э.М. Дидактические требования к современным ИКТ и их роль в система образования / Э.М. Ахмедова, С.А. Пашина. – Текст : непосредственный // МНКО. – 2021. – № 1 (86). – С. 184-185.
2. Выготский, Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения : сб. ст. / Л.С. Выготский. – Москва ; Ленинград : Печатный двор, 1935. – 133 с. – Текст : непосредственный.
3. Дубаков, А.В. Достоинства и недостатки использования информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам / А. В. Дубаков. – Текст : непосредственный // Science Time. – № 4 (16). – С. 242-247.
4. Основы методики обучения иностранным языкам : учеб. пособие / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.Ф. Коряковцева, Н.В. Акимова. – Москва : КНОРУС, 2017. – 390 с. – Текст : непосредственный.
5. Хуторской, А.В. Современная дидактика : учебник для вузов / А.В. Хуторской. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2021. – 406 с. – Текст : непосредственный.

Сведения об авторе: Ли А.А., студентка 324 группы гуманитарного института, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

УДК 378

Манакова А.В.

г. Шадринск, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ЭПОХУ ЦИФРОВИЗАЦИИ

В своей статье автор рассматривает сущностную характеристику понятия «коммуникативные умения», отмечая, что данная категория является важным условием развития детей цифрового поколения, их социализации и

индивидуализации, развития личности. Формирование коммуникативных умений возможно при целенаправленном использовании системы и определенных условий их реализации. В данной статье более подробно рассмотрены средства, способствующие формированию коммуникативных умений младших школьников.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативные умения, младшие школьники, успешное развитие, цифровое поколение, цифровизация.

Коммуникативные умения, приобретенные обучающимися начальной школы, являются основой не только продуктивного включения учащихся в межличностные взаимоотношения со сверстниками и взрослыми в социально-значимой для них учебной деятельности, но и базисом для выхода в систему более широких социальных взаимоотношений с людьми и миром в целом.

В XXI веке новые цифровые технологии определили особенную образовательную траекторию развития подрастающего поколения. Современных школьников называют цифровым поколением, другими словами поколением Z.

К сожалению, в цифровом мире важность общения между людьми в реальности и значимость обмена информацией с помощью вербальных и невербальных средств уходит на второй план.

С каждым днем увеличивается информационное поле, быстрыми темпами развиваются электронные ресурсы и концепция самостоятельности в образовании делают более острой и актуальной проблему формирования коммуникативных умений у младших школьников. Снижение умения найти общий язык со взрослым, построить правильно коммуникативную траекторию не только со старшими, но и со сверстниками, не умение задавать вопросы и отвечать на поставленные, замещение живого общения на переписку в социальных сетях, где предложения, словосочетания и слова для экономии времени заменяются на смайлики – далеко не миф.

Формирование коммуникативных умений – является актуальной проблемой, так как уровень сформированности исследуемого понятия оказывает влияние не только на результаты обучения учащихся по программе начальной школы, но и на дальнейший процесс социализации и развития личности. Модернизация и интеграция системы образования предполагает переход от воздействия педагога на учащихся к их взаимодействию, иными словами, от монолога к диалогу.

Существует большое количество определений понятия «коммуникативные умения». В данной статье мы придерживаемся точки зрения Б.Г. Ананьева, М.М. Бахтина, А.Н. Леонтьева, А.Н. Рубинштейна, которые трактуют данное понятие как важное условие развития ребенка – школьника, его социализации и индивидуализации, формирования личности. В общении реализуются межличностные и общественные отношения людей [1].

Теоретический анализ научной литературы по формированию коммуникативных умений у младших школьников позволяет рассматривать данное умение как способность осуществлять определенные коммуникативные действия, которые обеспечивают возможности сотрудничества в социуме.

В ФГОС НОО выделяют следующие умения, которые должны освоить дети к окончанию начальной школы: планирование своего речевого и не речевого поведения, взаимодействовать со взрослыми и сверстниками, аргументировать свою точку зрения, слушать собеседников, понимать и признавать его точку зрения, вступать и вести диалог, выражать свои мысли, работать в парах и группах [3].

Современные дети ежедневно взаимодействуют посредством виртуального общения. Социальные сети, проведение досуга с гаджетами и использование различных цифровых приложений – таков нынешний образ учащихся. Большое внимание уделяется не общению, а компьютерным играм, просмотрам мультимедиа, освоению пространств виртуальной реальности.

В период младшего школьного возраста закладываются и формируются новые умения, навыки и качества личности, данный возраст является сензитивным, поэтому если в процессе обучения: в урочное и внеурочное время, применять интересные приемы и средства для формирования коммуникативных умений, то можно добиться желаемого результата: сформированность коммуникативных умений у обучающегося начальной школы в эпоху цифровизации.

У данной проблемы несколько путей решения. Формировать коммуникативные умения можно, как выше мы отметили, можно в урочное время, а можно во время внеурочных занятий. В данной статье мы подробнее остановимся на формировании коммуникативных умений у детей цифрового поколения во внеурочной деятельности.

Под внеурочной деятельностью в рамках реализации ФГОС НОО следует понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов

освоения основной образовательной программы начального общего образования [2].

Эффективной формой внеурочной деятельности для формирования коммуникативных умения игра.

Игра для младших школьников – любимая форма деятельности. Ведущей, конечно, является учебная деятельность, но игра она с нами на протяжении всей жизни. Игра учит, воспитывает, в игре учащиеся осваивают новые роли, обогащают свой словарный запас, социальный опыт, учатся адаптироваться в незнакомых для себя условиях.

Приведем пример игры «Эстафета сочувствия», способствующей включению учащихся в новую для них роль.

Суть игры в том, что два человека из класса выходят в центр вытягивают из «волшебного мешочка» ситуацию, например: «Ты пришел в класс, но по пути в школу упал в лужу, весь промок, тебя встречает учитель...» или «Ты спешишь на концерт, но по пути тебя останавливает девочка с просьбой о помощи...» и другие.

Ребятам без подготовки следует инсценировать эту ситуацию, где один из участников нуждается в поддержке. Им самостоятельно нужно составить коммуникативную траекторию, выстроить правильно диалог, соблюдая все правила разговора и подвести итоги. Затем участники меняются.

Тем самым, у учащихся формируются базовые коммуникативные умения. Они получают положительные эмоции при взаимодействии, какие не получают во время игры в компьютер или общения в социальных сетях, они учатся формулировать правильно свои мысли и доносить их до собеседника, погружаясь в социальную ситуацию, которая может случиться с ними даже в реальной жизни.

Сформированные коммуникативные умения – главный показатель готовности ребенка к взаимодействию с окружающими людьми. Они позволяют детям лучше адаптироваться в новом коллективе, способствуют преодолению робости, смущения, влияют на формирование доброжелательных отношений с окружающими, обеспечивают успешность совместной деятельности.

Именно поэтому учителям и родителям необходимо формировать у детей цифрового поколения коммуникативные умения, поддерживать у младшего школьника любовь к общению, знакомить их с правилами общения в различных социальных слоях, обогащать знания, читать, пополнять словарный запас. Все это поможет ему в дальнейшем обучении, обеспечит социальную компетентность, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в

коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Список использованных источников

1. Зайцева, К.П. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности / К.П. Зайцева. – Текст : непосредственный // Начальная школа плюс до и после. – 2011. – № 4. – С. 78-83.
2. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Об организации внеурочной деятельности при введении Федерального государственного образовательного стандарта общего образования : письмо [Министерства образования и науки РФ] от 12 мая 2011 г., № 03296 / М-во образования и науки Рос. Федерации. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/902321606> (дата обращения: 22.03.2022). – Текст : электронный.
3. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : приказ от 6 окт. 2009 г., № 373. – URL: https://kpfu.ru/docs/F2009061155/FGOS.NOO_23_10_09_Minjust_3._1_.pdf (дата обращения: 22.03.2022). – Текст : электронный.

Сведения об авторе: Манакова Александра Витальевна, студентка 3 курса ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» институт психологии и педагогики, г. Шадринск, Россия.

УДК 37. 091

Новохатская Е.А.
г. Тверь, Россия

КОНЦЕПЦИЯ СВОБОДНОГО ВОСПИТАНИЯ М. МОНТЕССОРИ

В статье охарактеризована сущность концепции свободного воспитания М. Монтессори с точки зрения трёх её компонентов: ребёнок, окружающая среда, взрослый.

Ключевые слова: *Мария Монтессори, свободное воспитание, ребёнок, специально-подготовленная развивающая среда, взрослый*

В настоящее время в системе непрерывного образования наблюдаются процессы трансформация в понимании сущности и целей современного образовательного пространства. Возникающие изменения связаны с поиском альтернативных методов организации образовательного процесса, которые

направлены на формирование творческой и свободной личности, готовой к саморазвитию и самореализации. Вследствие этого, особое значение для современного российского образования оказывает зарубежный педагогический опыт гуманно-ориентированной педагогики, который позволяет по-новому интерпретировать имеющиеся идеи свободного воспитания в разные исторические периоды.

Ярким представителем гуманного направления в педагогической деятельности выступала итальянский педагог Мария Монтессори. Она стала первой женщиной-врачом в Италии, получившей степень доктора философии. Смысл метода, разработанного М. Монтессори, заключается в свободной деятельности ребёнка в специально подготовленной развивающей среде.

В самом начале своей педагогической деятельности М. Монтессори обращалась к исследованиям многих выдающихся педагогов. Идеи Ж.Ж. Руссо (1712–1778) о «хорошо направленной свободе» как главном средстве воспитания, о «педагогической среде» как важнейшем инструменте манипулятивного воздействия на ребенка и о «методе естественных последствий» как эффективном способе его дисциплинирования во многом повлияли на создание «метода научной педагогики» [1]. Г. Спенсер (1820–1903) вслед за Ж.Ж. Руссо продолжил разрабатывать идею природосообразной педагогики, ставшей системообразующей для теории образования М. Монтессори [2].

Также во время работы над своим методом педагог акцентировала внимание на теории и практике элементарного образования И.Г. Песталоцци (1746–1827), «медицинском» методе воспитания ума посредством влияния на развитие органов чувств Ж.М. Итара (1775–1838), системе «даров» Ф. Фребеля (1782–1852), методике воспитания и обучения «слабоумных детей» Э. Сегена (1812–1880), теории и практики свободного образования Л.Н. Толстого (1828–1910).

В чем же проявляется сущность концепции свободного воспитания М. Монтессори? Любой человек с рождения имеет потребность в свободе и самопроизвольности в связи с тем, что любая жизнь – это существование и проявление свободной активности в деятельности. Поэтому ведущая роль в методике свободного воспитания М. Монтессори отводилась *ребёнку*, который являлся не объектом, а субъектом воспитания. Согласно концепции, М. Монтессори, любой ребёнок представлял собой уникальную личность со свободой выбора занятий, передвижения, исправления своих ошибок и работы в собственном темпе в специально-подготовленной окружающей среде [7].

Вторым основополагающим элементом педагогики М. Монтессори выступала *специально подготовленная развивающая среда*, которая способствовала развитию самостоятельности без опеки взрослого. В соответствии с теорией М. Монтессори, вся учебная среда имела точную логику построения и разделялась на зоны практической жизни (ребёнок осваивал практические навыки ухода за собой, за своими вещами), сенсорного развития (органы чувств ребёнка использовались при исследовании окружающего мира), языковую (в игровой форме ребёнок учился читать, писать, расширял словарный запас), математическую (ребёнок знакомился с основами математики: цифры, счёт, математические действия, геометрические фигуры), «космическую» (ребёнок познавал окружающий мир, получал первые представления о взаимосвязи и взаимодействии явлений и предметов, об истории, культуре; знакомился с основами ботаники, географии, физики, астрономии, зоологии) [8]. Согласно концептуальным представлениям М. Монтессори каждая зона включала специальный дидактический материал, который соответствовал фазам развития ребёнка и его образовательным потребностям. Педагог разделила все дидактические материалы на несколько категорий, учитывая зоны обучения [6].

Во-первых, были составлены дидактические материалы для развития чувств. Педагог включила в эту категорию материалы для дифференциации размера (розовая башня, коричневая лестница, блоки с цилиндрами), цвета (цветные таблички), формы (геометрический комод, конструктивные треугольники, геометрические тела), веса (тяжёлые таблички), шума и звука (шумящие коробки, звоночки), запаха и вкуса (коробки с запахами, вкусовые банки), структуры поверхности (клавишная доска, ящик с кусочками тканей) [4].

Во-вторых, подбирались математические материалы (цепочки и башни из бусин, числовые штанги с табличками чисел, цифры и кружки, доски Сегана, цветные цепочки) [4].

В-третьих, были выделены материалы для развития речи (рамки для штриховки, металлические фигуры-вкладыши, буквы из шершавой бумаги подвижный алфавит) [4].

В-четвёртых, использовались материалы для упражнений в практической жизни (рамки с застёжками, предметы для пересыпания и переливания, приготовления пищи, ухода за собой, уборки) [4].

В-пятых, были отобраны материалы «космической» зоны (карты, глобусы, календари, биологический комод, наборы животных) [4].

Таким образом, исходя из положений М. Монтессори, работа с дидактическим материалом формировала у ребёнка навыки взаимодействия с

предметами и способствовала его интеллектуальному развитию, при этом ребёнок учился ставить цель и находил варианты её достижения.

При создании дидактических материалов М. Монтессори руководствовалась следующими принципами: значимость материала для ребенка, изоляция трудности, контроль ошибок, порядок предоставления, косвенная подготовка к дальнейшему обучению, постепенное абстрагирование материала. Цель работы с дидактическим материалом педагог подразделяла на прямую и косвенную. Прямая цель определялась самим ребёнком и напрямую зависела от его актуальных возможностей. Косвенную цель мог увидеть только педагог, она нацеливалась на перспективу развития ребёнка [5]. Исходя из этого, можно заключить, что такой целевой подход являлся предпосылкой формирования теории Л.С. Выготского о зонах актуального и ближайшего развития.

В процессе работы ребёнка в специально-подготовленной развивающей среде важная роль отводилась *взрослому*, который составлял третий элемент педагогики М. Монтессори. Девиз её педагогической системы – «Помоги мне сделать это самому» [8]. Это говорит нам о том, что взрослый выступал помощником в поиске индивидуального пути развития каждого ребёнка. Педагогу необходимо было определить интересы ребёнка, создать специальную среду для занятий с необходимым дидактическим материалом, научить ребёнка пользоваться этой средой. В процессе занятий ребёнок сам осваивал окружающий мир, а педагог в этот момент наблюдал за деятельностью ребёнка, выявлял его склонности, предлагал разные уровни сложности заданий. Воздействие на ребёнка происходило косвенно через среду и дидактические материалы. Можно говорить о том, что деятельность педагога подразумевала выполнение определённых ролевых позиций:

- посредник: педагог выступал связующим звеном между ребёнком и подготовленной развивающей средой;
- руководитель: постоянное руководство образовательным процессом посредством наблюдения за ребёнком с целью предоставления помощи в нужный момент;
- инструктор: объяснение и показ последовательности действий работы с дидактическим материалом;
- организатор: создание и подготовка окружающей развивающей среды;
- диагностирующая позиция: умение проводить наблюдение за поведением ребёнка, выполнять оценку его физического и психического развития;

– защитник: педагог выступал хранителем деятельности каждого ребёнка, его безопасности.

Отсюда следует, что, в соответствии с теорией М. Монтессори, реализация всех ролевых позиций позволяла педагогу достичь главную цель в своей работе – помощь ребёнку в самостоятельном обучении посредством сбора и накопления его собственных знаний [3].

Подводя итог всему сказанному можно сделать вывод о том, что в основе педагогической концепции М. Монтессори, направленной на свободное развитие личности, лежит идея взаимодействия трёх её составляющих компонентов: ребёнок, окружающая среда, взрослый. Ребёнок выступает основой педагогической системы. Задача воспитателя – помочь ему организовать свою деятельность, пойти своим уникальным путем, реализовать собственную природу, т.е. подвигнуть ребенка к самовоспитанию, к саморазвитию.

Список использованных источников

1. Астафьева, Е.Н. Педагогика манипуляции Жан-Жака Руссо / Е.Н. Астафьева. – Текст : непосредственный // Историко-педагогический журнал. – 2013. – № 1. – С. 160-172.
2. Астафьева, Е.Н. Герберт Спенсер: воспитание методом естественных последствий / Е.Н. Астафьева. – Текст : непосредственный // Историко-педагогический журнал. – 2011. – № 3. – С. 35-39.
3. Афанасьева, Т.И. Учить по Монтессори (из опыта работы) / Т.И. Афанасьева. – Москва : МЦМ, 1996. – 48 с. – Текст : непосредственный.
4. Буторина, М. Монтессори-материал: Школа для малышей / М. Буторина. – Москва : Мастер, 1992. – 80 с. – Текст : непосредственный.
5. Валеев, А.А. Развитие теории и практики свободного воспитания в зарубежной педагогике (XX в.) : монография / А.А. Валеев. – Казань : ТГПУ, 2007. – 397 с. – Текст : непосредственный.
6. Монтессори, М. Дом ребенка: метод научной педагогики / Мария Монтессори ; пер. с итал. С. Г. Займовского. – Москва : АСТ : Астрель, 2006. – 269 с. – Текст : непосредственный.
7. Монтессори, М. Мой метод: руководство по воспитанию детей от 3 до 6 лет / М. Монтессори ; пер. с англ. А.В. Колесниковой, Е.А. Рязанцевой. – Москва : Центрполиграф, 2011. – 414 с. – Текст : непосредственный.
8. Монтессори, М. Помогите мне сделать это самому / М. Монтессори ; сост. и вступ. ст. М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов. – Москва : Карапуз, 2000. – 272 с. – Текст : непосредственный.

Сведения об авторе: Новохатская Екатерина Алексеевна – аспирант, ассистент кафедры педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет».

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ЦИФРОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

В статье рассматриваются вопросы, посвящённые актуальной проблеме формирования интеллектуальных умений у детей цифрового поколения.

Ключевые слова: *цифровое поколение, поколение Z, информационные технологии, познавательные задачи, интеллектуальные умения.*

Актуальность проблемы формирования интеллектуальных умений у школьников цифрового поколения в последнее время встает все острее. Дети цифрового поколения – это дети, рождённые после 2001 года, и которые пошли в школу в период развития информационных технологий. Таких детей ещё называют поколением Z. Они, в отличие от своих родителей, очень сильно зависят от цифровых технологий [2, с. 12]. То есть это те дети, которые появились на свет и проходят или проходили своё дальнейшее развитие и становление в период информационных технологий. На их интеллектуальное и психическое развитие, на формирование личности, характера большое влияние оказали Интернет, социальные сети и различные гаджеты.

Повсеместное развитие информационных технологий повлияло на характер поиска и получения информации. Основную массу информации они получают из сети Интернет, поиск информации в бумажных книгах отошел на второй план. Детей этого поколения отличает умение работать с информацией, они её легко и быстро находят, редактируют и могут представить на оценку [3, с. 10-12]. Соответственно учитель должен строить урок исходя из способностей и возможностей данных детей.

Современному педагогу необходимо знать особенности цифрового поколения. Остановимся более подробно на некоторых из них.

Данных детей отличает самостоятельность. Они стремятся найти возможность заработка. Чаще всего стремятся работать на себя. Сейчас немало школьников от 14 лет занимаются каким-либо делом. Например, на просторах социальной сети «Инстаграм» немало домашних кондитеров в возрасте от 16 лет, которые занимаются изготовлением тортов на заказ. Они плохо разбираются в человеческих эмоциях, в поведении, наоборот, в технике разбираются

прекрасно. Им сложно понять, почему человек поступил так, а не иначе. В людях они ценят открытость, откровенность, прямоту.

Дети цифрового поколения стремятся изменить мир, изменить сложившуюся обстановку. Они постоянно анализируют представленную на просторах Интернет информацию, видят катастрофы, трагедии и стараются оказать помощь. Например, в приютах Курганской области волонтерами в основной массе являются дети до 18 лет. Так же в школах часто проходят акции «Поможем приюту для животных», в которой школьники принимают активное участие. Они перестают слушать взрослых и слушаться их. Они не спешат что-то сделать только потому, что так сказали родители. Им необходимо доказать необходимость представленной работы и её польза.

Таких детей отличает клиповое мышление. Легче воспринимают короткие объёмы информации, часто представленные в виде небольших роликов. Информация переосмысливается короткими порциями. Однако, по мнению исследователей, дети с клиповым мышлением отличаются быстротой реакции, воспринимают информацию быстро, что позволяет хорошо ориентироваться и быстро принимать решения в сложных ситуациях. Современные дети, сидя за компьютером одновременно общаются, слушают музыку, делают уроки, смотрят фильмы, разговаривают по видеосвязи, проводят поиск информации и многое другое. Их отличает отношение к обучению. Проявляют интерес только к тому, что им интересно и игнорируют остальное. Здесь уже состоит задача учителя в том, чтобы замотивировать на обучение. У детей иной способ запоминания информации. Такие дети, чаще всего, запоминают не саму информацию, а то, как её найти, на каком сайте, на какой странице они её видели. В последствии, воспроизведя в голове путь поиска, они вспоминают и содержание. Детям цифрового поколения очень сложно сконцентрироваться на чём-то одно долгое время. Они неусидчивы, непоседливы, в связи с чем часто возникают проблемы с успеваемостью.

Далее необходимо рассказать о том, как найти подход к школьнику при формировании тех или иных интеллектуальных умений.

Важным является умение замотивировать себя. Так как дети цифрового поколения не стремятся выполнять задание только потому, что этого требует учитель, родитель, для них важно показать необходимость выполняемых действий, где данная информация может пригодиться. Таким детям сложно начать себя мотивировать. Большую роль в этом процессе играют примеры из личного опыта учителя или важных, интересных школьнику людей [1].

Если примеры из собственного опыта учитель с лёгкостью может привести, то для того чтобы привести примеры из жизни интересных школьнику людей нужно постараться. Для этого учитель может провести анкетирование, в котором школьники отразят свои интересы. Либо попросить написать сочинение на тему: «Человек/люди, которым/ми я восхищаюсь». Чаще всего в таких сочинениях школьники цифрового поколения описывают какого-либо блогера. Всё это значительно усложняет работу педагога. Ведь ему нужно не только проверить работы, выделить тех людей, которые повторяются в нескольких работах. Кроме всего учитель, чтобы приводить примеры из жизни этих людей, должен узнать информацию о них. А это огромное количество сил и энергии. По сути, чтобы научить детей цифрового поколения мотивировать себя педагог должен находиться с ними «на одной волне», а это под силу не каждому.

Не менее значимым является развитие умения сохранять внимание. Как уже было сказано выше дети цифрового поколения не могут долго концентрироваться на чём-то одном, им необходимо разнообразие деятельности [4, с. 68-70]. В таком случае учитель может переходить от одного вида деятельности к другому в процессе изучения темы. Например, разделить материал на части, каждую из которых преподавать разным образом. Первую часть в формате самостоятельной работы школьников, вторая часть в форме небольшой игры, изучение третьей части происходит при помощи работы с презентацией, четвёртая часть – небольшое видео с обратной связью учеников (отвечают на вопросы) и т.д. Вариантов работы множество, однако, это так же достаточно трудоёмкое занятие. Ведь у учителя не один класс, а несколько и к каждому уроку нужно подготовиться.

Еще одно умение это, рационально запоминать информацию. Дети цифрового поколения нацелены именно на рациональное запоминание. Они стремятся выделить главное и убрать тот материал, который считают не нужным. Но, зачастую, они могут убрать материал, который необходимо знать согласно учебной программе. В этом случае и требуется помощь учителя. Учителю необходимо проверить знания и уже после, путём рассуждения подвести школьников к той информации, которая требуется для запоминания. Через некоторое время школьники будут правильно выделять нужную информацию. Главное ставить школьников на верный путь без критики выбранных ими положений, в противном случае это может привести к полному отказу от участия в учебном процессе.

Нельзя не отметить умение выделять главную мысль текста. Школьники цифрового поколения не стремятся выделять главную мысль. Им необходимо,

чтобы это было уже сделано педагогом, а они получили уже готовую мысль, над которой необходимо работать [6]. Для того, чтобы школьники научились выделять главную мысль необходима практика. В рамках урока, во время самостоятельной работы учитель может попросить школьников выделить главную мысль текста, но не просто выделить её, а объяснить, почему он так считает. Важно не критиковать неправильное выделение главной мысли, выслушать и аккуратно навести школьников на правильный ответ.

Для детей цифрового поколения необходимо сформировать умение самостоятельно решать проблемные познавательные задачи. У них решение таких задач вызывает огромный интерес. В такой ситуации задача педагога заключается в том, чтобы развивать их умение, заставлять работать их воображение [1]. Учитель может ещё более повысить интерес к решению познавательных задач новыми способами их представления. Например, использовать приём мозгового штурма, когда даётся определённая задача, проблема, в ходе решения которой школьники должны выработать конкретное решение. Так же удачным в этой связи будет использование проектного метода, когда школьники выбирают проблему, согласно своим интересам, над которой хотят поработать. Конечно, всё это происходит в рамках изучаемой темы.

Так же нужно развивать умение самостоятельного выполнения упражнений. То есть умение выполнить упражнение, задание без посторонней помощи. Дети поколения Z стремятся сделать домашние задания быстро и достаточно часто прибегают к решебникам [5]. Чтобы этого избежать и заставить таких школьников думать самостоятельно учитель может требовать развёрнутый ответ, ведь за частую в решебниках лишь краткое описание.

Для дальнейшего развития детей важно формировать умения построения причинно-следственных связей. Дети цифрового поколения не зациклены на построение цепи причинно-следственных связей. Они хотят воспринимать лишь готовую, переработанную информацию [8]. Данное видение не согласуется с ФГОС. Данное умение хорошо развивают экологические задачи. В этих задачах нужно найти причину, следствие и предложить пути решения. Сначала при помощи педагога проходит данная работа, а затем уже самостоятельно. Так же возможно проводить тренировку по выявлению причинно-следственных связей, когда учитель подготавливает текст, в котором нужно выделить причину и следствие.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что дети цифрового поколения сильно зависят от информационных ресурсов и гаджетов, постоянно находятся в поиске интересных для них тем и с трудом воспринимают не

интересующую их информацию. Для работы с детьми нового поколения, для того чтобы у них формировались интеллектуальные умения и навыки, педагог должен приложить немало сил и уделить огромное количество времени. То есть учитель оказался в трудной ситуации, в которой вынужден собственные интересы отложить на второй план.

Список использованных источников

1. Бестужева, О.М. Новое цифровое поколение Z / О.М. Бестужева. – Текст : электронный // Поколение Z детей. – URL: <https://bestlavka.ru/novoeцифровое-поколение-z-detej/>.
2. Бехерт, А.В. Методические рекомендации по созданию успешной социализации младших школьников «Цифрового поколения» / А.В. Бехерт. – Челябинск : ЧелГУ, 2018. – 40 с. – Текст : непосредственный.
3. Вербицкий, А.А. «Цифровое» поколение: проблемы исследования / А.А. Вербицкий. – Текст : непосредственный // Научные дискуссии. – 2016. – № 7. – С. 10-12.
4. Коатс, Дж. Поколения и стили обучения / Дж. Коатс. – Москва : МАПДО ; Новочеркасск : НОК, 2011. – 121 с. – Текст : непосредственный.
5. Кулакова, А.Б. Поколение Z: теоретический аспект / А.Б. Кулакова. – Текст : непосредственный // Вопросы территориального развития. – 2018. – № 2. – С. 1-10.
6. Мамина, О.А. Особенности взаимодействия с детьми поколения Z / О.А. Мамина, С.Ю. Калинин. – Текст : непосредственный // Детская психология. – 2013. – № 7. – С.4-8.
7. Нечаев, В.Д. Цифровое поколение: психолого-педагогическое исследование проблемы / В.Д. Нечаев, Е.Е. Дурнева – Текст : непосредственный // Описание цифрового поколения. – 2017. – № 5. – С.1-8.
8. Сапа, А.В. Поколение Z – поколение ФГОС / А.В. Сапа. – Текст : непосредственный // Продуктивная педагогика. Все для учителя. – 2015. – № 8 (56). – С. 2-9.

Сведения об авторе: Петрова А.А., студентка ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» институт психологии и педагогики, г. Шадринск, Россия.

2. Проблемы и перспективы эколого-биологического, географического и химического образования

УДК 372

Звижгинская А.И.
г. Шадринск, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ

Статья раскрывает вопрос об использовании краеведческого материала на уроках географии и его роль в школьном курсе географии. Автором представлены формы и приёмы, способствующие активизации познавательной деятельности на уроках географии с помощью краеведческого материала.

Ключевые слова: краеведение, школьный урок, методические приемы.

В настоящее время актуальной является проблема знания истории, экологических, экономических и географических особенностей не только России, но и своей малой Родины, родного края. На данный момент школы уделяют достаточно большое внимание активизации процесса обучения, усвоению учащимися глубоких знаний, навыков, необходимых для развития своей малой родины. Для достижения поставленных целей необходимо в учебном процессе по географии использовать краеведческий материал об особенностях географии, экологии, природы родного края.

Проблемой использования краеведческого материала на уроках географии занимались ученые Н.Х. Вессель, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский [5]. Так, К.Д. Ушинский включил собственные материалы по использованию краеведческого потенциала учителем в книгу «Родное слово». Н.Х. Вессель в середине 19 века написал методические рекомендации для учителей «Местный элемент в обучении». Л.Н. Толстой выступал за издание в Российской империи учебников на краеведческой основе, которые содержали бы подробные сведения об истории и географии родного края [1]. Он считал, что важно создать ребенку условия для наблюдения за природой родного края. В российских школах в 19-20 веках краеведческий материал включается в учебники по географии. Так в «Учебнике всеобщей географии» большое внимание уделялось программе изучения места жительства.

На современном этапе А. Звягинцев, С. Рудницкий и А.Ф. Рагулин предлагают развивать краеведческое направление в школе. Однако сегодня число образовательных организаций, ведущих краеведческую работу, снижается. Несмотря на то, что в отдельных школах действуют краеведческие кружки, в них, как правило, заметно отсутствие системной работы, контактов с другими молодежными научно-просветительскими сообществами, полученные данные и материалы мало используются в процессе обучения. Все перечисленное говорит о наличии противоречия между потребностями школ, находящимися в их распоряжении краеведческими ресурсами и незначительной степенью его использования.

Краеведческий материал – неотъемлемая часть школьных уроков географии, который включает необходимые географические понятия на примере родного края [2]. По мнению ученого А.Ф. Рагулина краеведческий принцип основан на изучении теоретических знаний, которые получены непосредственно на своей местности. Материал, усвоенный подобным образом, легче запоминается и усваивается учениками.

Краеведение – это изучение природы, населения, хозяйства, исследование различных культурных и исторических ценностей [2].

На основе анализа школьных программ по географии мы выявили требования к личностным результатам обучения географии и краеведения. К ним относят следующие: осознание собственной принадлежности к обществу на всех его ступенях (региональной, локальной, глобальной и др.). Очень важно понимание значения окружающей среды, бережное отношение, воспитание экологической культуры, осознание необходимости охраны и рационального использования. Неважно, специалистом в какой области станет в будущем человек, он должен уважительно относиться к истории, культуре и экологической составляющей своего края. Это основные ценностные функции, заложенные в школьной географии.

Краеведение способствует мотивации в изучении не только географии, но и других предметов – истории, обществознания, биологии.

Региональный материал, с одной стороны, может использоваться, как часть урока по истории и географии страны, с другой стороны, как самостоятельный урок по истории и географии родного региона в рамках учебного плана. Направления работы могут быть индивидуальные для отдельного класса, исследовательской группы, и даже ученика, в зависимости интересов и познавательных возможностей обучающихся. К сожалению, в настоящее время большинство образовательных программ, в рамках которых

осуществляется преподавание краеведческих курсов, в значительной мере не отражают многогранности предметной стороны краеведческого образования и являются профильными. Многие педагоги очень мало времени уделяют вопросам изучения особенностей своего региона. Другой недостаток программного краеведения – отсутствие точного перечня практических работ, крайне узкая содержательная составляющая. На факультативных курсах изучение осуществляется за счет часов, отводимых на школьный компонент учебного плана, поэтому основное изучение краеведческого материала происходит на уроках географии в курсе «География России».

Приведем примеры использования краеведческого материала с применением различных методических приемов. Например, при изучении экологических проблем своего региона можно попросить учащихся составить схему опоры с выделением и описанием этих проблем. Дети могут подготовить мини-проекты об истории, населении или культуре о родном крае. Каждая группа учеников может собрать и обобщить материал о какой-либо стороне, раскрывающей малую родину.

Следующим приемом может быть организация работы с картой, атласом. Пример задания: детям выдаются изображения с географическими объектами и их названиями, а они должны будут определить географическое положение объектов, тип рельефа, строение земной коры, принадлежащее конкретной местности и др.

Использование творческого подхода повышает мотивацию детей к учебной деятельности, активизирует мыслительные способности, развивает различные виды универсальных учебных действий. К творческим заданиям можно отнести подготовку выставки, презентации, написания эссе или очерка разной тематики: «Полезные ископаемые на данной местности», «Люди, прославившие родной край», «Охраняемые территории твоей малой родины» и другие. На уроках географии можно использовать различные формы организации деятельности детей: групповую работу, в парах, индивидуальную. К средствам обучения можно отнести различные видеоматериалы, карты, статистические данные, рисунки, фотографии и натуральные объекты. Краеведческий аспект многопланов и сочетает комплекс аспектов: субъектно-деятельностный; исторический; культурно-образовательный; объектно-понятийный; теоретико-методологический аспект [4].

Краеведение напрямую связано с внеклассной и воспитательной работой. Поэтому очень важной является связь и историко-краеведческим музеем своего

города, малой родины. Там проходят не только обзорные и тематические экскурсии, но различные праздники.

Таким образом, краеведение играет важную роль в подготовке учащихся к жизни. Многие школьники по окончании учебы остаются жить и работать там, где они родились и учились. Знание и изучение родного края повышает личную ответственность, желание разумно и бережно относиться к малой родине, заботиться о её благосостоянии и прогрессивном развитии.

Список использованных источников

1. Гемранова, А.Д. Становление краеведения в России как элемента педагогического воспитания подрастающего поколения / А.Д. Гемранова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 3 (107). – С. 941-945.
2. Гладкова, М. Качество высшего образования в рыночном обществе предмет дискурса / М. Гладкова. – Текст : непосредственный // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2007. – Т. 10, № 1. – С. 50-65.
3. Ишкина, И.Ф. Биология. 8 класс. Ч. 2 : поуроч. планы по учеб. Д.В. Колесова, Р.Д. Маш, И.Н. Беляева "Биология. Человек. 8 класс" / И. Ф. Ишкина. – Волгоград : Учитель-АСТ, 2003. – 104 с. – Текст : непосредственный.
4. Камнева, В.И. Использование краеведческого материала в урочной и внеурочной деятельности учителя географии / В.И. Камнева. – Текст : электронный // Мультиурок. – URL: <https://multiurok.ru/files/doklad-ispolzovanie-kraevedcheskogo-materiala-v-ur.html>.
5. Подковыров, В.М. Использование краеведческого материала на уроках географии / В.М. Подковыров. – URL: https://studylib.ru/doc/656390/podkovyrov-v.m.-ispol_zovanie-kraevedcheskogo-materiala-na. – Текст : электронный.

Сведения об авторах: Звижинская Анастасия Игоревна, студентка 287 группы, факультета информатики, математики и естественных наук ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Научный руководитель: Коурова Светлана Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры биологии и географии с методикой преподавания, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

ИЗУЧЕНИЕ ВОПРОСОВ ОХРАНЫ ЗДОРОВЬЯ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ БОЛОГИИ

В данной статье рассмотрен вопрос о роли школьного курса «Человек и его здоровье» в формировании знаний учащихся 8 класса о гигиене и охране здоровья, определены место данных вопросов в программе курса анатомии, представлены методические аспекты изучения тем, касающихся вопросов гигиены и здоровья школьников.

Ключевые слова: гигиена, анатомия, охрана здоровья, учебный процесс.

Курс школьной анатомии призван дать взрослому подростку базовую модель отношения к своему здоровью. Фундаментальное значение для общества в целом имеют биологические понятия, в том числе понятия о жизнедеятельности организма, о физиологических процессах, протекающих в нем, усвоение которых обеспечивают правильное понимание действий по охране своего здоровья. Министерство образования Российской Федерации в стандарте среднего биологического образования включило получение школьниками базового минимума знаний по гигиене, а также вопросов, касающихся их здоровья [1].

Анатомия – составная часть биологии, науки о жизни, ее формах и закономерностях, предметом изучения которой является весь мир живых существ (от микробов до человека). Анатомия человека изучает человеческий организм, его органы и системы органов. Это одна из фундаментальных дисциплин в системе медицинского и биологического образования, которая является одним из сложных, но и интересных разделов школьной биологии [2].

Дети с раннего возраста интересуются своим телом, его физиологией. Задача педагога сформировать правильное отношение ребенка к своей физиологии, телу и здоровью. По мнению физиолога И.П. Павлова «...все принципы воспитания и обучения основаны на законах физиологии».

Анализ программ школьного курса биологии по линии В.В. Пасечника показывает, что практически в каждой теме есть вопросы, которые направлены на формирование знаний учащихся о гигиене и здоровье. Например, вопрос гигиены мочевыделительной системы и болезни этой системы, вопрос предотвращения нарушений в работе нервной системы и их профилактика.

Значение соблюдения гигиены одежды и обуви в уходе за кожей также является одной из основных тем для изучения в школьном курсе биологии 8 класса.

Учитель может включить дополнительный материал при подготовке к уроку, подготовить презентацию или фрагмент фильма по изучаемой теме. Например, к уроку по теме «Кровообращение. Заболевание сердечно-сосудистой системы» можно предложить учащимся фрагмент фильма о проведенной исследовательской работе в области влияния спорта на сердечно-сосудистую систему человека. В качестве закрепляющего момента учителем может быть использована презентация с наглядными примерами последствий неправильного питания и отсутствия физических нагрузок.

С целью формирования ценностного отношения учащихся к здоровью можно предложить ученикам тематику проектов, направленных на расширение и углубление знаний о физическом и психологическом здоровье. Для осознания важности темы на классный час учитель может пригласить специалиста-физиотерапевта, психолога [2].

В качестве наглядного пособия на вводном уроке к курсу «Человек и его здоровье» при изучении темы «Анатомия – наука о человеке и ее методы» учитель может использовать таблицу «Профилактика заболеваний систем органов человека». Эту таблицу ученики могут заполнять вместе с учителем в течение урока.

Система органов организма	Методы профилактики заболеваний
Опорно-двигательная система. Травматизм.	Укрепление мышц и костей с раннего возраста, полноценное питание.
Иммунная система.	Закаливание, правильное питание, укрепление нервной системы. Вакцинация.
Сердечно-сосудистая система.	ЛФК и спорт, контроль веса, отсутствие вредных привычек.
Система органов дыхания.	Профилактика инфекционных заболеваний, удовлетворение потребности организма в достаточном количестве кислорода, полноценное питание.
Пищеварительная система.	Гигиена питания, соблюдение правил гигиены и чистоты, профилактика гельминтоза и воспалительных заболеваний пищеварительного тракта.
Мочевыделительная система.	Соблюдение правил гигиены. Правильное питание, питьевой режим.
Кожные покровы.	Соблюдение правил гигиены, закаливание, защита от ультрафиолетового излучения.
Нервная система.	Когнитивные нагрузки, эмоциональное укрепление, физические нагрузки, полноценное питание, гигиена сна.
Особенности репродукции человека. Органы размножения. Оплодотворение.	Профилактика ЗППП.

В процессе изучения анатомии в школе педагог должен помочь ученикам сформировать понимание важности умения соблюдать правила личной и общественной гигиены, объяснить отрицательное воздействие вредных привычек на организм человека и т.п. Необходимо понимать важность знаний о строении и функциях человеческого тела, о факторах, благоприятствующих и нарушающих здоровье человека. Методы самоконтроля, изучаемые в курсе «Человек и его здоровье» очень важны для подростка. Они помогают выявить возможные нарушения здоровья и вовремя обратиться к врачу, при необходимости доврачебную помощь. Отказ от вредных привычек – важный шаг к сохранению здоровья и высокой работоспособности. В курсе уделяется большое внимание санитарно-гигиенической службе, охране природной среды, личной гигиене.

В качестве закрепления изученного материала на уроках биологии в 8 классе по программе В.В. Пасечника рекомендуется проводить лабораторные и практические работы. Например, в теме «Опора и движение» предусмотрено выполнение лабораторной работы «Влияние статической и динамической работы на утомление мышц», практическая работа «Определение осанки». В ходе выполнения данных работ учащиеся проводят самонаблюдения, выявляют нарушения осанки, учатся делать выводы о влиянии физической активности на развитие мышц [3].

При изучении темы «Иммунитет. Нарушения иммунной системы человека. Вакцинация» в качестве дополнительного материала можно дать учащимся сообщения на тему «Методы профилактики заболеваний в моей семье», «История вакцинации», «Вклад И.И. Мечникова в отечественную иммунологию».

В ходе уроков биологии, учащиеся закрепляют изученный материал, проводят небольшую исследовательскую работу, делают выводы на основе своих знаний, полученных в ходе работы на уроке. При выполнении домашнего задания, школьники собирают дополнительную информацию, учатся работать с ней, а также распределять её по степени важности в тексте [4].

Также в качестве дополнительного принципа охраны здоровья можно учесть плановые медицинские осмотры. На уроках биологии, в частности анатомии в 8 классе, учителю необходимо объяснить учащимся всю степень важности плановых медицинских осмотров, как в школе, так и в последующем, во взрослой жизни. Нельзя недооценивать положительное влияние школьного учителя на сознание ученика. При правильном подходе учителя к вопросам гигиены и здоровья у ученика закрепится положительное отношение к медицине

и вопросам здоровья, профилактике болезней. Таким образом, вопросы гигиены в школьном курсе анатомии затрагивают важные аспекты жизни человека. Изучив курс анатомии 8 класса, подростки учатся правильному уходу за собственным телом. Обучаясь основным принципам гигиены дыхания, питания, ухода за кожей тела и её производными, гигиены слизистых оболочек организма, учащиеся закладывают фундамент крепкого здоровья, своего будущего и будущих поколений.

Список использованных источников

1. Акулов, А.А. Средства достижения метапредметных результатов при обучении биологии в основной школе по современным учебно-методическим комплектам (УМК) / А.А. Акулов. – Текст : электронный // Вопросы науки и образования. – 2018. – № 4 (16). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sredstva-dostizheniya-metapredmetnyh-rezultatov-pri-obuchenii-biologii-v-osnovnoy-shkole-po-sovremennym-uchebno-metodicheskim> (дата обращения: 13.04.2022).
2. Анастасова, Л.П. Биология. Формирование здорового образа жизни подростков. 6-9 классы : метод. пособие / Л.П. Анастасова, В.С. Кучменко, Т.А. Цехмистренко. – Москва : Вентана-Граф, 2016. – 208 с. – Текст : непосредственный.
3. Биология. Рабочие программы предметной линии учебников «Линия жизни» 5-9 класс / В.В. Пасечник, С.В. Суматохин [и др.]. – Москва : Просвещение, 2014. – Текст : непосредственный.
4. Ишкина, И.Ф. Биология. 8 класс. Ч. 2 : поуроч. планы по учеб. Д.В. Колесова, Р.Д. Маш, И.Н. Беляева «Биология. Человек. 8 класс» / И. Ф. Ишкина. – Волгоград : Учитель-АСТ, 2003. – 104 с. – Текст : непосредственный.

Сведения об авторах: Зеленина Анна Дмитриевна, студентка 288 группы факультета информатики, математики и естественных наук ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Научный руководитель: Коурова Светлана Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры биологии и географии с методикой преподавания, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

УДК 372.857

Косарева М.А.

г. Шадринск, Россия

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ КРАЕВЕДЧЕСКО-ПАЛЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКСКУРСИИ

В данной статье представлена методика разработки краеведческо-

палеонтологического мероприятия урок-экспедиция «Животные Древнего мира». Изучение данной темы в курсе общей биологии в школе позволяет устанавливать межпредметные связи, способствует формированию целостной картины развития жизни на Земле. В статье обозначено место в учебном плане, в котором могут проводиться подобные экскурсионные мероприятия, что даёт возможность внесения в учебно-тематическое планирование экскурсий по палеонтологии.

Ключевые слова: краеведческо-палеонтологическая экскурсия, экскурсионное мероприятие, палеонтология, урок-экспедиция, история развития животного мира, животные Древнего Мира.

Биологическая наука даёт учащимся систематические знания о разнообразии живых организмов на планете. Для реализации учебного процесса учителя используют различные формы обучения, самой наглядной из форм учебно-воспитательного процесса является экскурсия. Экскурсия позволяет увидеть воочию объекты природы, изучить их особенности и взаимосвязь. Экскурсии позволяют получить прочные, осознанные знания, установить связь теории с практикой в процессе обучения.

Методика подготовки и организации экскурсии – это, безусловно, важная составляющая процесса познания при использовании экскурсионной формы проведения урока [1].

Изучение палеонтологических основ развития родного края в курсе школьной биологии не предусмотрено программой. Поэтому мы предлагаем краеведческо-палеонтологической экскурсии как актуальное средство познания и воспитания.

Краеведческо-палеонтологическая экскурсия – это коллективное посещение какой-либо территории страны, с целью изучения природы и окаменевших ископаемых остатков организмов прошлых геологических эпох для понимания хода биологической эволюции данной территории.

Тип урока: урок-экспедиция. Урок обобщение и систематизации знаний.

Продолжительность: 45-60 минут.

Аудитория: 15-18 лет.

Количество участников: до 25 человек.

Цель: способствовать закреплению понятий палеонтология, геологическая история Земли, ознакомление с историей развития животного мира, изучение представителей животных Древнего мира родного края (УрФО).

Задачи:

Обучающие:

- обеспечить закрепление основных понятий: «окаменелости», «палеонтология» и «задачи палеонтологии»;
- расширить знания об основных этапах развития животного мира на Земле;
- изучить представителей животных Древнего мира родного края;
- способствовать формированию умений и навыков работы по поиску ископаемых останков животных.

Развивающие:

- развивать познавательную активность;
- активировать мыслительных операций на усвоение изучаемого материала;
- совершенствовать навыки анализа, синтеза, обобщения и выявления причинно-следственных связей;
- содействовать формированию основных мировоззренческих идей.

Воспитывающие:

- способствовать профессиональному самоопределению;
- формирование экологического мышления;
- развивать умение организовать свою деятельность и анализировать её.

Планируемые результаты обучения:

Предметные: знание понятий «окаменелости», «палеонтология»; основные этапы развития животного мира; знание представителей животных Древнего мира родного края.

Метапредметные: способность сопоставлять и объяснять на основании палеонтологических находок факты, подтверждающие постепенное историческое развитие жизни на Земле.

Личностные: умение отстаивать свою точку зрения, уважать мнение собеседника, оперировать фактами для доказательства или опровержения существующего мнения.

Оборудование: проектор, презентация в формате Power Point «Животные Древнего мира».

Раздаточный материал: полевой дневник.

Демонстрационный материал: бивень мамонта, зубы мамонта и шерстистого носорога, остистый отросток позвонка мамонта, коллекция «Зубы древних акул», лотки с речным песком и речной галькой с акульими зубами.

Инструменты: сапёрная лопата, сито, кисти, компас, лупа, линейка, лента

сантиметровая измерительная (рулетка).

Организационно-мотивационная часть:

1. Организация рабочего места учащихся.
2. Мотивирование, постановка проблемного вопроса или сообщение интересного факта.

Актуализация знаний:

1. Повторение основных понятий изученного материала.
2. Проверка домашнего задания.
3. Подведение к теме урока.
4. Определение этапов палеонтологической экспедиции:
 - а) изучение истории территории УрФО;
 - б) подготовка снаряжения;
 - в) распределение обязанностей;
 - г) отправление в экспедицию;
 - д) ознакомление с территорией на месте;
 - е) раскопки.

Экскурсионная часть:

1. Ознакомление с геологической историей территории.
2. Изучение представителей древнего мира: хрящевые и костные рыбы, шерстистый мамонт, шерстистый носорог, эластомерии.
3. Подбор оборудования для работы.
4. Распределение обязанностей участников экспедиции.

Самостоятельная работа учащихся:

1. Раскопки.
2. Завершение экспедиции.

Обобщение и систематизация знаний:

Подведение итогов урока.

Рефлексия: в форме пантомимы.

Домашнее задание: запись в дневник и инструктаж по его успешному выполнению.

Таким образом, данное экскурсионное мероприятие проводится как завершающий урок изучения темы «Развитие жизни на Земле» в курсе общей биологии.

Экскурсионное мероприятие направлено на установление связи между теоретическим материалом и практической деятельностью.

Результатами учащихся урока-экспедиции будет овладение основными понятиями, знание основных представителей животных Древнего мира,

способность оперировать данными понятиями в ходе доказательства исторического развития жизни на Земле, овладение ролью палеонтолога.

Список использованных источников

1. Индисова, Т.Р. Подготовка и проведение экскурсии : метод. пособие / сост. Т.Р. Индисова. – Великий Устюг ; Вологда : ВОУНБ, 2016. – 38 с. – Текст : непосредственный.

Сведения об авторах: Косарева Мария Александровна, студент 4 курса факультета информатики, математики и естественных наук, профиль «Биология» и «География», ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Научный руководитель: Шарыпова Надежда Владимировна, кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой биологии и географии с методикой преподавания, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

УДК 377.5

Лачкова П.В., Коурова С.И.

г. Шадринск, Россия

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ УЧЕНИКОВ О ВЗАИМОСВЯЗИ ОРГАНИЗМОВ И ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ В КУРСЕ ШКОЛЬНОЙ БИОЛОГИИ

В статье рассматривается вопрос формирования знаний обучающихся о взаимодействии организмов и окружающей среды. В работе представлены педагогические условия, способствующие решению задач экологического воспитания и формированию представлений учащихся о взаимосвязи организмов среды в процессе изучения школьной биологии.

Ключевые слова: экологические знания, окружающая среда, теоретическое мышление, живые организмы.

Экологическое воспитание и обучение в настоящий момент времени имеет важное значение, так как общество и природа имеют противоречия во взаимодействии.

Формирование ответственного отношения к окружающей среде у обучающихся, умение рационально использовать природу – основная цель экологического воспитания. Каждый человек должен уважительно относиться к окружающему миру, не наносить вред его эстетической и воспроизводящей силе.

А также важно уметь принимать решения, нацеленные на поддержание воспроизводящих сил природы для сохранения ее будущим поколениям [1].

На данный момент времени экологическое воспитание базируется на отказе от антропоцентризма, на пересмотрении своих потребностей в использовании природных ресурсов [2]. Такая позиция по отношению к природе получила название экоцентрической, то есть человек рассматривается как часть природной среды, он оказывает влияние на все, что его окружает, но и сам зависим от нее. Сохранить среду обитания – является условием выживания человека.

В процессе изучения школьной биологии ученики не только узнают о взаимосвязи организма и среды, но и получают представление о приспособленности организмов к существованию в разных условиях, получают информацию о популяциях и видах организмов, о структурных компонентах био- и геоценозов и присущим им функциям и многое другое. Изучая основы биологической экологии, учащиеся осознают, что все живое тесно связано между собой и с условиями существования. Взаимоотношения, взаимосвязи в биологических системах и окружающей среде – это основной предмет экологии.

Экологическое воспитание и образование учащихся обеспечивается содержанием школьного курса биологии с самого начала его изучения. На уроках ботаники учащиеся получают знания о значении растений в создании органических веществ из неорганических в процессе фотосинтеза, об их роли в очистке атмосферного воздуха, увлажнении, смягчении температуры в жаркую погоду и пр. Таким образом, курс школьной ботаники показывает взаимосвязи растений и человека, растений и животных. Учащиеся понимают, что растительные организмы создают условия жизни для человека и животных в процессе фотосинтеза. При изучении Царств Бактерий, Грибов и Животных (6-7 класс) учащиеся продолжают знакомиться со значением данных организмов в природе и жизни человека, их взаимосвязях с окружающей средой. Раздел «Человек и его здоровье» 8 класса знакомит с влиянием биотических, абиотических, антропогенных факторов среды на здоровье человека. Особую роль в экологическом воспитании, понимании экоцентрической концепции имеют общебиологические разделы школьного курса биология в 9-11 классах, особенно это касается вопросов, связанных с изучением биосферного уровня организации жизни, охраны природы и рационального природопользования.

Ученые И.Н. Пономарева, Г.Д. Сидельникова, В.П. Соломин определяют психолого-педагогические основы для обучения и воспитания школьников [4]:

1. Возрастные особенности учеников, которые выражаются в

особенностях их восприятия, развитой памяти и логичном мышлении.

2. Системность и проблемность в обучении основам о взаимоотношениях организмов и окружающей среды.

3. Осознание учениками того, что нужно соблюдать гражданские и нравственные нормы общества и окружающей среды.

Для того, чтобы сформировать единый подход к рассмотрению научной картины мира, в школьные предметы включен достаточно большой объем как естественнонаучных, так и гуманитарных знаний. Гуманитарный компонент применяется педагогами при изучении биологии и естественных наук через использование произведений искусства, чтение отрывков из художественных произведений, использование научно-популярной литературы, включение исторических сведений об открытиях и личностях учёных.

Педагоги отмечают, что создание оптимальных условий в образовательной деятельности способствует систематизации учебного материала, в том числе, о взаимоотношениях организмов и окружающей среды.

Одним из таких условий является учет особенностей возраста, внимания, взаимосвязи памяти и общей успеваемости учеников с целью формирования у обучающихся системных знаний по дисциплине. Например, в 5 классе учащиеся знакомятся с царствами живой природы, общими свойствами живых организмов. А в 6-11 классах материал усложняется, обобщается на примере организменного и надорганизменного уровней. Более подробно рассматриваются процессы, происходящие на клеточном уровне, используются межпредметные связи.

Во-вторых, формирование последовательности изучения экологического материала и развитие теоретического мышления. В 5-7 классах учащиеся знакомятся с экологическими особенностями живых организмов. В 8 классе вводятся знания о влиянии окружающей среды на здоровье человека. В 9-11 классах учащиеся обобщают знания об надорганизменных системах и биосфере. Системность в знаниях учеников достигается несколькими моментами. Материал учебников и изложение материала учителем должны соответствовать пониманию учениками, опираться на уже имеющиеся знания и опыт [3].

Таким образом, систематизация знаний в учебном процессе отображается в трех принципиально разных системах: во время первичного объяснения учителя или изучения в учебнике; во время изложения самого обучаемого; во время итогового в осознании обучаемого обобщения. Все полученные знания в процессе изучения экологического материала включают в себя представление об окружающем мире и способах его познания.

Третьим условием систематизации знаний об экологических

взаимодействиях является организация деятельности учащихся в природной среде. Задачей педагога является создание оптимальных условий для формирования умений и навыков на базе экологических знаний по преобразованию окружающей среды, организации природоохранной деятельности.

Следовательно, при реализации экологического подхода в ходе изучения биологических дисциплин обучающиеся усваивают, что природа и человек тесно взаимосвязаны не только в пространстве, но и во времени. На уроках естественных наук – физики, химии, географии, ученики знакомятся с тем, что явления, процессы и объекты действительности связаны между собой. Прослеживая межпредметные связи, и во внеурочной деятельности ученики изучают явления природы и общества, узнают объективные взаимосвязи [3]. На уроках биологии школьники на конкретных примерах видят, как окружающая среда влияет на организмы, какие адаптационные механизмы возникают у животных, растений человека при воздействии факторов среды.

Таким образом, первоначальная задача реализации принципов и условий экологического образования – это приобретение знаний, формирование ценности живого и заботы об окружающей среде. Важно, чтобы начальный этап получения знаний о взаимодействии организмов с окружающей средой начинался с раннего школьного возраста и последовательно осуществлялся на каждой следующей ступени обучения. Также важной задачей является создание условий для учеников по применению полученных знаний, умений и навыков на практике. Взаимосвязь человека и природы базируется на знаниях об экологических факторах окружающей среды и их непосредственном влиянии на организмы, законах и принципах экологии.

Список использованных источников

1. Абдыкапарова, А.О. Совершенствование экологических знаний учащихся при обучении биологии / А. О. Абдыкапарова. – Текст : электронный // Известия ВУЗов Кыргызстана. – 2019. – № 3. – С. 39-42. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41331930> (дата обращения: 22.03.2022). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
2. Дмитриева, Е.А. Основные методические условия развития экологических знаний в процессе изучения общей биологии / Е. А. Дмитриева. – Текст : электронный // Ярославский педагогический вестник. – 1999. – № 3-4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-metodicheskie-usloviya-razvitiya-ekologicheskikh-znaniy-v-protssesse-izucheniya-obschey-biologii> (дата обращения: 22.03.2022).
3. Козлова, Т.А. Биология в таблицах 6-11 классы : справ. пособие / Т.А. Козлова, В.С.

- Кучменко. – Москва : Дрофа, 2002. – 196 с. – Текст : непосредственный.
4. Пономарева, И.Н. Общая методика обучения биологии / И.Н. Пономарева, В.П. Соломин, Г.Д. Сидельникова ; под ред. И.Н. Пономаревой. – Москва : Академия, 2003. – 280 с.

Сведения об авторах: Лачкова Полина Васильевна, студентка 8-16 группы, факультета информатики, математики и естественных наук ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Коурова Светлана Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры биологии и географии с методикой преподавания, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

УДК 372

Максимова В.О.
г. Шадринск, Россия

ПРИМЕНЕНИЕ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ

В данной статье рассматривается актуальная проблема применения цифровых образовательных ресурсов, представлены задачи, а также примеры использования различных цифровых ресурсов на уроках биологии.

Ключевые слова: *цифровые образовательные ресурсы, практическое применение, образовательный процесс по биологии.*

Современный мир технологий сложно представить без гаджетов: компьютеры, мобильные телефоны, планшеты. Помимо развлекательного, при использовании в учебном процессе, они несут и образовательный характер. С их помощью обучение становится наглядным, эффективным и интересным. Большое количество поколений учителей использовали в учебном процессе школьную доску и мел. Позднее в качестве наглядности стали применять таблицы, рисунки, аппликации и модели. Но биология – сложный и многогранный предмет, для его понимания необходимо изучить внутренние и внешние процессы, которые происходят в живых организмах, строение организмов, поэтому использование современных наглядных средств обучения, к которым можно отнести цифровые образовательные ресурсы, является актуальной проблемой методики обучения биологии.

Цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) – это представленные в цифровой форме фотографии, видеофрагменты, статические и динамические

модели, объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования, картографические материалы, звукозаписи, символьные объекты и деловая графика, текстовые документы и иные учебные материалы, необходимые для организации учебного процесса [1].

Проблемы использования цифровых образовательных ресурсов в учебном процессе по биологии рассмотрены в работах ученых, педагогов, методистов: В.В. Гриншкун, Д.С. Шапиева, Т.В. Бадмаева, Е.И. Виштынецкого и др. Задачами ЦОР в учебном процессе по биологии являются [4]:

- представление учебной информации;
- моделирование и демонстрация объектов;
- обеспечение справочных материалов;
- тренажер навыков и умений различных заданий;
- контроль и закрепление навыков и умений.

Цифровые ресурсы можно использовать разными способами: как на большом экране для всего класса, так и индивидуально для каждого ученика. Например, при изучении теоретического материала по определенной теме, удобно излагать материал с помощью интерактивной доски. Она позволит обеспечить внимательность к изучению, повысить познавательную активность всего класса, а также позволит применить интересные приемы к подаче информации, с помощью видеофрагментов, презентаций, упражнений и т.д.

В курсе школьной анатомии 8 класса «Человек и его здоровье» требуется изучить внутреннее строение организма, определить топографию органов, представить размеры, посмотреть изменения в динамике. Для решения этих задач использование цифровых ресурсов является незаменимым. Современным качественным информационным ресурсом на уроках биологии является «3D Атлас». В его приложении есть модели всех систем человека: костно-мышечной, сердечно-сосудистой, нервной (включая органы чувств – глаз и ухо), дыхательной, пищеварительной, мочеполовой, эндокринной и лимфатической. Он позволяет с легкостью рассмотреть любую анатомическую структуру под нужным углом. На рис. 1 представлена трехмерная модель сердца человека.

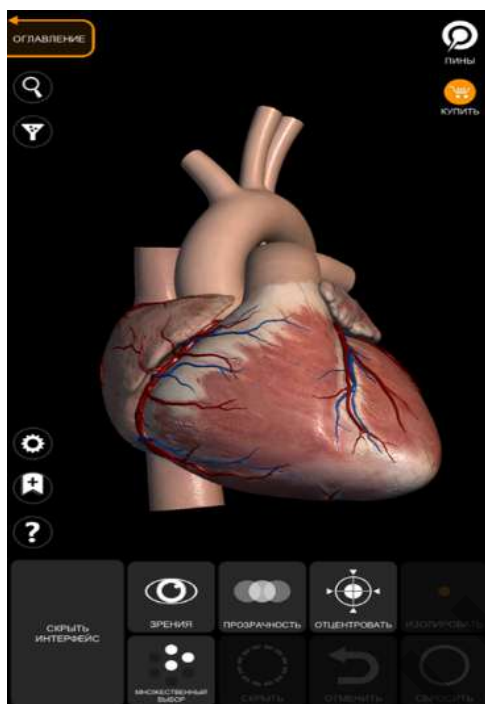


Рис. 1. 3D модель сердца человека

В школьных курсах общей биологии в ряде тем рассматриваются процессы на молекулярном и клеточном уровне организации в темах: «Белки. Состав и структура белков», «Пластический обмен. Биосинтез белка», Деление клетки. Митоз». «Деление клеток. Мейоз» и др. При изучении данных сложных вопросов общей биологии можно использовать рекомендованные программы различных авторских линий таблицы, схемы, модели, имеющиеся в школьных кабинетах биологии. Также учитель может воспользоваться цифровыми ресурсами, которые наглядно продемонстрируют происходящие в клетках процессы, строение и структуру веществ.

Анализ контрольно-измерительных материалов по биологии для подготовки к ЕГЭ и ОГЭ показывает, что они включают задания, в которых проверяются знания учащихся о строении тканей растений, животных человека на клеточном уровне. Эти знания и представления учащихся формируются в процессе выполнения лабораторных работ на уроках биологии, когда с помощью микроскопа изучаются микропрепараты тканей живых организмов, а затем выполняются рисунки в тетрадях. Если в школе отсутствуют микроскопы или они недостаточно высокого качества, то учитель может с помощью ЦОР продемонстрировать ученикам микропрепараты различных тканей животных, растений и человека.

Цифровые образовательные ресурсы можно использовать для организации самостоятельной деятельности учащихся как в классе, так и дома. Например, Flash-анимация. Flash-анимация – это короткое учебное видео с движущимися

изображениями, диаграммами, субтитрами и дикторским текстом, представляющее собой фрагмент учебного материала [2]. Как правило, такие ЦОР содержат четко дозированный объем информации и хорошо продуманный озвученный текст. Этот ресурс помогает учителю и учащимся организовать восприятие информации на уроке, изучить новый материал. Анимация длится от 30 секунд до 20 минут, что соответствует возрасту учащихся. Во время анимации могут быть паузы, когда учитель будет указывать, что нужно нарисовать или записать в рабочую тетрадь. Почти у всех обучающихся есть дома компьютер, поэтому они могут скопировать flash-анимацию и использовать ее для просмотра и закрепления домашнего задания. Ученикам учитель может рекомендовать сайты, где они могут выбрать собственные анимации по биологии.

Для индивидуального использования новых технологий с высокой эффективностью подойдут компьютерные тесты. Их эффективность заключается в том, что они позволяют за малое количество времени, но при этом качественно провести контроль и закрепление знаний, изученных на уроке. Каждый сможет увидеть свой результат и тем самым выстроить итог работы. А для учителя данный вид проверки позволит освободить время, получить достоверные результаты учеников и определить проблемные моменты у обучающихся для дальнейшего их восполнения [3]. Примером может послужить Online Test Pad или Биотестер, с которыми легко работать, а главное преимущество в том, что сразу дается объяснение, если допустил ошибку. По окончании выполнения теста ученик оценивает уровень усвоения знаний и соответственно делает выводы.

Таким образом, применение цифровых образовательных ресурсов в настоящее время является эффективным методическим средством при обучении биологии. Они позволяют частично компенсировать недостаток натуральных биологических объектов и наглядного материала, без которого нельзя полно показать разнообразие живого мира, особенности его строения, развития, механизмы протекания и целостность биологических, химических и других процессов. По мнению педагогов, методистов ЦОР целесообразно применять в комплексе с традиционными учебно-методическими средствами.

Список использованных источников

1. Днепровская, Н. В. Открытые образовательные ресурсы и цифровая среда обучения / Н. В. Днепровская, И. В. Шевцова. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России : науч. - пед. журн. – 2020. – № 12. – С. 144-155.
2. Заякин, А.Ю. Самостоятельная работа учащихся с использованием цифровых образовательных ресурсов при изучении предмета «Природа и экология

- Красноярского края» / А. Ю. Заякин. – Текст : непосредственный // Биология в школе : науч.-метод. журн. – 2009. – № 9. – С. 26-29.
3. Коурова, С.И. Цифровые образовательные ресурсы в курсе общей биологии / С.И. Коурова, С.А. Добрынина. – Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2011. – № 3. – С. 177-182.
 4. Масленикова, О.Н. Инновационный подход к разработке цифровых информационных ресурсов по биологии / О.Н. Масленикова. – Текст : непосредственный // Информатика и образование. – 2008. – № 10. – С. 91-93.

Сведения об авторах: Максимова Виктория Олеговна, студентка 288 группы, факультета информатики, математики и естественных наук ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Научный руководитель: Коурова Светлана Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры биологии и географии с методикой преподавания, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

УДК 377.5

Малык А.А.

г. Шадринск, Россия

РОЛЬ ЛАБОРАТОРНЫХ РАБОТ ПО БОТАНИКЕ В РАЗВИТИИ ПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ

В данной статье описана важность развития у учащихся предметных умений и навыков учебного труда, проводится анализ предметных умений, которые раскрываются при выполнении программной лабораторной работы по ботанике курса биологии 6 класса. В работе обобщена роль лабораторных работ в формировании знаний и умений учащихся и методика их проведения.

Ключевые слова: ботаника, лабораторная работа, предметные умения

Важнейшей задачей школьного обучения является совершенствование умственного развития учащихся, осмысление этих знаний и умение применять их на практике.

В настоящее время большинство ученых считают, что весь биологический мир можно разделить на четыре царства: бактерии, грибы, растения и животные.

Методические аспекты изучения ботаники представлены в работах методистов: И.Н. Пономарёвой, В.В. Пасечника, Н.И. Сониной, Б.М. Миркина, Н.М. Черновой и других. Роль лабораторных работ в биологическом образовании школьников описана в работах учёных Н.М. Верзилин, А.Н. Рыков, Н.Л. Соколов, И.Д. Зверев, А.П. Медовая, В.М. Корсунская.

Ботаника – это отрасль науки, изучающая растения (от греч. *botanikos*, относящаяся к растениям, травам). Основные направления ботаники: анатомия и морфология растений, прикладная ботаника. Это самая большая и объемная часть школьного курса биологии и представляет особенности строения различных растений и развитие растительного мира на Земле [1].

При обучении детей биологии очень важно, чтобы учителя формировали у учащихся определенные навыки, знания и умения (наблюдение за биологическими явлениями, формулирование экспериментальных вопросов, разработка планов биологических опытов). В процессе изучения той или иной учебной дисциплины у учащихся формируются определённые предметные знания и умения. Умения предполагают готовность сознательно и самостоятельно учащимися выполнять практические действия на основе усвоенных знаний [5]. Предметные умения – это умения, которые формируются и развиваются в рамках освоения обучающимися учебного предмета, когда ими приобретается опыт специфической для данного предмета деятельности по получении нового знания. В процессе изучения дисциплины усваивается система основополагающих элементов научного знания, лежащая в основе современной научной картины мира. Решению этих задач способствуют лабораторные занятия, на которых учащиеся непосредственно изучают природные объекты, используя методы наблюдения, специальное оборудование и ставят эксперименты под руководством учителя.

Таким образом, основная дидактическая задача лабораторных работ – это реализация единства практической и интеллектуальной деятельности, умение решать поставленные задачи, воспитание ответственности, самостоятельности, творчества и инициативности у детей [1].

Лабораторные работы могут быть объяснительно-иллюстративными, проблемными, повторительно-обобщающими [2]. В курсе школьной биологии 6 класса по линии В.В. Пасечника предусмотрено 12 лабораторных работ, которые позволяют познакомить учащихся со строением растений на клеточном и организменном уровне организации и процессами жизнедеятельности, происходящими в их организмах. В курсе школьной биологии, в том числе и ботаники, учащиеся знакомятся с устройством и правилами работы с микроскопом, развивают навыки оформления результатов лабораторной работы в рабочей тетради, работать с текстом и иллюстрациями учебника; действовать по алгоритму и одновременно творчески подходить к оформлению результатов своего труда.

Каждая лабораторная работа определена программой и имеет свои цели и задачи. Структурно все лабораторные работы состоят из следующих компонентов [2]:

1. Вводная часть, задача которой мобилизовать знания, необходимые учащимся. Сообщить новый материал, использовать его в качестве опоры для приема проблемной постановки вопроса, который должен быть решен учениками в ходе ее выполнения.

2. Вторым компонентом лабораторной работы является деятельность учеников, которая дает возможность получить новые знания и закрепить их.

3. Третьим этапом служит итоговая беседа, которая заключается в мыслительной обработке и словесном выражении результатов восприятия, оформлении выводов, обобщении знаний [5].

Приведем пример лабораторной работы по биологии 6 класса школьного курса ботаники. Тема лабораторной работы: «Приготовление и рассматривание препарата кожицы чешуи лука под микроскопом». Целью данной работы является изучение особенностей строения растительной клетки. На основе анализа программы по линии В.В. Пасечника предметные умения, которые формируются в ходе ее выполнения следующие: научиться работать с лабораторным оборудованием; выделять существенные признаки строения клетки; различать на микропрепаратах части и органоиды клетки. Для выполнения работы используется оборудование: свежие чешуи лука (для работы лучше использовать фиолетовый сорт), раствор йода, набор для микроскопирования, микроскоп. Каждый ученик получает инструктивную карточку следующего содержания [4]:

Инструктивная карточка.

1. Пинцетом снять тонкую пленку с внутренней стороны сочной чешуи лука и положить ее кусочек на предметное стекло микроскопа.

2. Затем расправить препарат иглой, капнуть раствором йода и накрыть предметным стеклом.

3. Рассмотреть препарат при увеличении 56 С, а затем – 140 С.

4. Сделать зарисовку микропрепарата, на рисунке указать главные части клетки (ядро, цитоплазму, вакуоль, оболочку).

Таким образом, выполняя эту работу, ученик видит своими глазами структуру клетки растения, чем заполнены вакуоли клеток, понимает почему, при разрезании плодов, из них вытекает сок.

По ходу углубления в исследование проблемы, при проведении лабораторных работ в старших классах, уровень задач может повышаться, приближая обучающихся к реальному научному исследованию [3].

Роль уроков лабораторных работ велика, особенно это касается естественнонаучных и биологических дисциплин, они оказывают большое влияние на умственное развитие учеников, формирование и развитие предметных знаний и умений. В процессе самостоятельного освоения натуральных объектов происходит целостное восприятие этих объектов, вследствие чего формируются биологические понятия и умения оперировать навыками.

Таким образом, лабораторные работы имеют важное обучающее значение в образовательной деятельности школьников. Данный вид организации учебной работы развивает у обучающихся исследовательские навыки, способствует формированию специальных предметных умений в рамках учебной дисциплины. Действуя самостоятельно, под руководством учителя дети учатся самоорганизации труда и дисциплинированности, умению делать выводы, творчески подходить к оформлению её результатов.

Список использованных источников

1. Акперова, И.А. Биология. Живой организм. 6 класс : тетрадь для лаборатор. работ и самостоят. наблюдений к учебнику Н. И. Сонина «Биология. Живой организм. 6 класс» / И.А. Акперова, Н.Б. Сысолятина, Н. И. Сонин. – 4-е изд., стереотип. – Москва : Дрофа, 2016. – 110 с. – Текст : непосредственный.
2. Муртазин, Г.М. О методике лабораторных занятий по ботанике / Г.М. Муртазин. – Текст : непосредственный // Биология в школе. – 1995. – № 1. – С. 37-41.
3. Наглядность на уроках биологии. – Текст : электронный // kopilkaurokov.ru : сайт для учителей. – URL: <https://kopilkaurokov.ru/biologiya/prochee/nagliadnost-na-urokakh-biologii> (дата обращения: 12.12.20).
4. Пасечник, В.В. Учебник по биологии, 6 класс. / В.В. Пасечник. – Москва, 2020. – Текст : непосредственный.
5. Шиманева, Т.М. Практическая направленность обучения биологии / Т.М. Шиманева. – Текст : непосредственный // Биология в школе. – 2009. – № 5. – С. 50-53.

Сведения об авторах: Малык Анастасия Александровна, магистрант 1 года обучения направления «Химико-биологическое образование», ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Научный руководитель: Коурова Светлана Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры биологии и географии с методикой преподавания, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЖИВОТНЫХ В ШКОЛЬНОЙ БИОЛОГИИ

В статье рассматриваются вопросы, посвященные актуальной проблеме формирования познавательного интереса учащихся в школьном курсе зоологии 7 класса, представлены формы и приемы, способствующие активизации познавательной деятельности к изучению животных через решение биологических задач, организацию нетрадиционных уроков.

Ключевые слова: *школьный курс биологии, познавательный интерес, животные, нетрадиционные уроки.*

Главным направлением развития современного образования средней школы является повышение его качества, создание наиболее оптимальных условий для поддержания мотивации учащихся. Невозможно добиться результатов в учебной деятельности без внимания и заинтересованности обучающихся.

Под познавательным интересом педагог К.М. Турбинова понимает «направленность личности на окружающий мир, которая характеризуется такими свойствами, как активность и избирательность, желание познать предметы и явления окружающего мира и происходит на положительном эмоциональном фоне» [1]. Также изучением познавательного интереса занималась И.В. Дубровина. По ее мнению, «интерес – это потребностное отношение или мотивационное состояние, побуждающее к познавательной деятельности, развертывающейся преимущественно во внутреннем плане» [1].

Таким образом, в основе познавательного интереса учащихся должно быть желание учиться, познавать новое, а со стороны педагога должны создаваться условия для возникновения положительной мотивации к открытию новых знаний. И именно с данной проблемой сталкиваются множество учителей в среднем звене.

Как отмечают педагоги, проблема сегодняшнего образовательной деятельности в отсутствии познавательного интереса у учащихся к школьным предметам. Что может быть связано с отсутствием интереса к тому, как организован учебный процесс: отсутствие проблемной подачи нового материала, отсутствие применения наглядности, нежелание учителя выходить за рамки

школьного учебника, скучные формы организации учебной деятельности детей. Иногда педагог не учитывает возрастные особенности учеников, их потребности и интересы. Поэтому проблема формирования познавательного интереса при изучении животных в школьной биологии актуальна. Особенно на уроках, посвященных изучению животных в 7 классе. В процессе изучения зоологии обучающимся приходится сталкиваться с различными отличительными особенностями животных, знакомиться с внутренним строением и новыми особенностями, свойственных для живых организмов. Данный курс готовит учащихся к изучению более сложных биологических процессов и явлений в 8 и 9 классах.

На уроках биологии для формирования познавательного интереса учащихся сложно использовать нетрадиционные формы организации деятельности обучающихся, занимательные задания, биологические задачи. Данные задачи увеличивают интерес к предмету, заставляя учащихся находить различные пути решения. Постановка задач формирует у учеников логическое мышление, самостоятельность и познавательный интерес к предмету биология [1]. Например, у акул слабо развиты зрение и слух. Как этим морским страшилищам, лишенных основных чувств, удастся находить и ловить свои жертвы [3]?

Использовать биологические задачи можно на уроках нетрадиционных форм проведения. Так как подобные уроки ставят учащихся в разнообразные субъект – субъектные отношения [5].

Например, урок-игра. Такие уроки способствуют наибольшей вовлеченности в изучаемую тему урока и соответствует возрастным особенностям детей. Можно проводить уроки-викторины, устраивая соревнования между командами.

Игра «Найди пару» заключается в том, что учащиеся делятся на две команды. Одной команде раздаются карточки с изображением животных, а второй карточки с названиями систематической группы. Задача состоит в том, кто быстрее найдет себе парную карточку. Такую игру целесообразно предложить учащимся на уроках обобщения и систематизации знаний.

Также можно использовать уроки – КВН, где можно предложить составлять смешные стихотворения из заранее подготовленных слов, связанные с темой урока. Подобрать ассоциацию к определениям по теме «Животные», так как подобные упражнения способствуют лучшему запоминанию темы и тем самым развивает познавательный интерес [2].

Использование уроков – мастерских в педагогической практике

способствуют увеличению интереса к предмету биологии. Можно использовать пластилин в изучении темы «Скелет животных», где детям предлагается слепить различные кости и собрать из них цельный скелет млекопитающего.

Лабораторно-практические уроки способствуют формированию самостоятельности и заинтересованности учащихся. На уроках по изучению отличительных особенностей животных, использовать различные натуральные объекты из живого уголка, где учащимся предлагается заполнить таблицу «Отличительные особенности животных», описать их конечности, покров тела и так далее. Могут быть использованы: насекомые, аквариумные рыбки, красноухая черепаха, дождевые черви, моллюски и другие [3].

Широкое применение находят и другие уроки, например: урок-праздник, урок – защита знаний, урок-экспедиция и другие. Сочетание различных форм уроков способствует развитию познавательной деятельности и наибольшей заинтересованности в изучении курса биологии [4].

Таким образом, формирование познавательного интереса к курсу биологии именно на этапе изучения животных в 7 классе, позволяет вовлечь учащихся в курс, что способствует более облегченной подготовке к изучению сложных тем в 8 классе, где они смогут при помощи сравнения животного и человека усвоить в полном объеме все темы.

Список использованных источников

1. Залесова, Н.В. Творческие задания как средство развития познавательного интереса учащихся / Н.В. Залесова, А.В. Башлыкова. – Текст : непосредственный // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2014. – № 2. – С. 150-155.
2. Курочкин, С.В. Творческие задачи как средство развития познавательного интереса учащихся / С. В. Курочкин, Е. Д. Соколова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы прикладной информатики и методики обучения информатике : материалы молодеж. всерос. науч.-практ. конф. (Шадринск, 25-26 марта 2010 г.) / Междунар. акад. наук. пед. образования, Шадр. гос. пед. ин-т. – Шадринск : ШГПИ, 2010. – Ч. 1. – С. 66-68.
3. Пасечник, В.В. Биология. Животные. 7 класс : учебник / В.В. Пасечник, В.В. Латюшин. – Москва : Дрофа, 2014. – Текст : непосредственный.
4. Рыдзе, О.А. Любопытство и любознательность как фактор развития познавательных интересов школьников / О. А. Рыдзе. – Текст : непосредственный // Биология в школе науч.-метод. журн. – 2015. – № 6. – С. 33-37.
5. Тараканов, А.Г. Нетрадиционные уроки как средство стимулирования познавательного интереса школьников / А.Г. Тараканов. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы прикладной информатики и методики обучения информатике : материалы молодеж. всерос. науч.-практ. конф., 18-19 марта 2009 г. / Междунар. акад. наук пед. образования, Шадр. гос. пед. ин-т. – Шадринск : ШГПИ,

Сведения об авторах: Мурзина Нина Сергеевна, студентка 8-17М группы, факультета информатики, математики и естественных наук, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Коурова Светлана Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры биологии и географии с методикой преподавания, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

УДК.37.372.8

Носкова Т.А.
г. Шадринск, Россия

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА РЕГИОНОВ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ГЕОГРАФИИ РОССИИ

В статье рассматриваются вопросы формирования географических образов в школьном курсе географии. Автор обращает внимание на методы и приёмы, способствующие формированию у школьника образа территории в процессе обучения и продуктивному усвоению учебного материала при изучении регионального раздела географии. Приводятся примеры заданий, способствующих формированию образа территории.

Ключевые слова: география, учебно-воспитательный процесс, географический образ, территория, регион.

В процессе изучения регионов в школьном курсе географии перед учителем нередко встаёт проблема в запоминании учащимися географической специфики территорий. В целях решения этой проблемы необходимо выстраивать учебный процесс таким образом, чтобы у школьников сформировался и закрепился в сознании чёткий образ изучаемого региона.

Образ – это одна из форм отображения реальной действительности в сознании человека, который формируется с помощью органов чувств на уровне мышления. Географический образ территории – это реальное представление учащихся о ней, которое способствует развитию познавательного интереса к усваиваемому материалу и предмету в целом. Формирование образа территории на уроке требует от учителя творческого подхода к учебно-воспитательному процессу, использования дополнительных источников информации и применение иллюстративного материала. Уникальность изучаемых объектов создаёт эмоциональное восприятие учебной информации, что позволяет

сформировать в памяти учащихся устойчивое представление о той или иной территории. Всё отмеченное выше свидетельствует об актуальности изучаемой проблемы.

В процессе работы над темой нашего исследования, мы изучили ряд литературных источников и обобщили опыт педагогов и методистов по формированию географических образов на уроках географии. И.И. Барина, Т.К. Беляева, Н.Б. Солодова в своих работах рассматривают основные методы и приёмы формирования образа территории в учебно-воспитательном процессе по географии. Авторы обращают внимание на особенности организации урока географии, способствующие формированию образа территории [1; 2]. А.Б. Голубь рассматривает вопросы формирования географических образов у учащихся через влияние общей географической культуры [3]. Е.В. Петраченко обобщает опыт своей педагогической деятельности и приводит примеры видов деятельности на уроках географии, способствующих формированию географических образов [4].

Регионы, страны, географические территории изучаются в школьных курсах географии материков и океанов, географии России, географии зарубежных стран. Объём учебного материала в этих разделах большой и многие школьники имеют затруднения в запоминании специфических особенностей регионов Российской Федерации, зарубежных стран, материков. Одна из задач учителя, с помощью правильно подобранных методов и приёмов, сформировать у школьников яркий образ территории, чтобы он закрепился в памяти. В процессе данной учебной деятельности следует обращать внимание школьников на особенности природы данного региона, заострить внимание на отличительных особенностях хозяйственной специфики и населения. Образ территории и малой Родины нужно формировать для того, чтобы сложилось представление о данной территории, они запомнили её специфику, могли узнать по описанию, могли чётко знать, какой регион чем отличается.

На уроках географии следует организовать работу таким образом, чтобы у обучающихся формировалось полноценное представление об изучаемом регионе. Большое значение имеет использование наглядного материала на уроке и визуализация. Приведём ряд примеров визуального формирования образа территории регионов России через работу с картой. Учащимся предлагается вырезать по контурам границы изучаемого региона, представить, на какой предмет он похож, с какими регионами он граничит. Например, Курганская область по форме напоминает морду носорога или косулю. Уральские горы похожи на длинную вытянутую змею. Визуализировав внешний вид

области на карте, мы также можем закрепить за обучающимися знания о животном мире в изучаемом субъекте РФ.

В процессе формирования образа территории рекомендуется использование дополнительной литературы: научно-популярной, художественной, статей из периодических изданий. При изучении географии материков и океанов большой интерес представляют произведения Р. Киплинга, Дж. Даррела, Ш. Форреста, в которых авторы затрагивают особенности животного мира материков. Восприятие географических территорий России станет более интересным и продуктивным при использовании текстов сказов П. Бажова, рассказов Б.Л. Горбатова об Арктике.

При изучении особенностей региона в работу можно включать и проектную деятельность, в процессе обучения могут быть реализованы такие проекты как «Достопримечательности нашего региона», «Животный мир моей области», «Путешествие по Курганской области». Формы работы могут быть абсолютно разными: презентации, доклады, макеты, модели, стенгазеты и прочее.

Для того, чтобы разнообразить учебную деятельность, следует использовать игровые приёмы и методы. Например, после изучения нескольких регионов, с целью закрепления материала об образах изученных территорий, учащимся предлагается творческое домашнее задание: составить кроссворд или кроссенс, в которых будут отражены основные особенности изучаемого региона. На основе выполненного домашнего задания организуется обобщающий урок, в ходе которого учащиеся решают кроссворды, что способствует закреплению знаний о специфических особенностях регионов и чёткому формированию их образа. Также обобщающее занятие может быть проведено в форме игры «Найди соответствия», «Найди лишнее», где учащимся предлагаются задания на выявление признаков ранее изученных территорий, что также положительно повлияет на формирование у школьников представлений о регионах.

Изучение географических тем, предполагающих освоение большого объёма фактического материала, например физико-географическое районирование в рамках географии России целесообразно организовывать на основе построения логико-смысловой модели – конкретного представления знаний на естественном языке в виде образа – модели. В течение урока обучающиеся, получая новые знания, оформляют их при помощи ЛСМ, взглянув на которую в последствии, они легко восстановят все основные сведения о территории. Кроме того, данный вид учебной деятельности способствует

последовательному формированию образа территории и продуктивному усвоению материала.

В процессе формирования образа территории на уроке следует использовать активные методы обучения. Обратим внимание на основные их виды.

– Ролевые игры – групповые формы работы. Отличие ролевых игр состоит в том, что при их проведении необходима большая самостоятельность и инициативность школьников. Ролевая игра может использоваться при изучении физико-географических особенностей материка, физико-географических и экономических районов России. Учитель заранее распределяет роли между учащимися (климатолог, почвовед, эколог, экономист и т.д.). Каждый школьник тщательно изучает специфику региона, который будет изучаться на уроке, в рамках своей проблематики. На уроке организуется дискуссия, в процессе которой каждый «специалист» освещает область своего вопроса и обозначает имеющиеся региональные проблемы. В результате такой деятельности школьники усваивают материал о регионе и запоминают все его отличительные особенности.

– Дискуссии – коллективное обсуждение, во время которого происходит борьба мнений, появляются противоречивые мнения, что в большой мере формирует диалектическое мышление учащихся. Дискуссия может быть организована при рассмотрении проблемных вопросов, касающихся региона. Например, хозяйственная деятельность региона и её влияние на природные комплексы.

– Практические работы на местности – их особенностью является закрепление теоретических знаний и формирование географических умений. Используются в процессе формирования образа территории родного края. Выполняя учебные задания и наблюдения в природных условиях учащиеся формируют более отчётливые образы территории, в отличие от изучения территории только с помощью текстовых материалов.

– Использование ИКТ. Информационные технологии дают возможность учителю создать презентацию и наглядно продемонстрировать школьникам специфические особенности территории. Не следует ограничиваться простой демонстрацией презентации о регионе. Большой интерес представляют виртуальные экскурсии, позволяющие детально изучить территории любой удалённости. Виртуальная экскурсия отличается от презентации тем, что учащимся не только демонстрируют изображение территории и излагают фактический материал, но и вовлекают их в активную

деятельность. Виртуальная экскурсия также как и обычная предполагает выполнение ряда заданий и наблюдений. Такой подход способствует формированию ярких образов и представлений о данной территории у школьников.

Большое значение при формировании образа территории имеют практические методы обучения. Учащимся на уроке предлагается заполнение таблиц и схем, в которых следует отразить специфику региона. Приведём пример такого задания для урока географии России по теме «Уральский физико-географический район».

Заполнить таблицу «Физико-географические особенности Уральского района».

ФГП	Природные условия	Природные ресурсы	Климатические особенности	Водные объекты	Растительный и животный мир

Таблицу следует заполнять кратко, выписывая исключительно основные сведения. Такой вид работы способствует запоминанию основных фактов о регионе и его расположении.

Подводя итог нашему исследованию, следует сделать вывод о том, что формирование образа географической территории является обязательной частью учебно-воспитательного процесса по географии и требует особого подхода к организации урока. Формированию образа территории у школьников способствует использование на уроке следующих методов и видов деятельности: дополнительной литературы, вызывающей у обучающихся яркие эмоции; метода наглядности; применение ИКТ технологий; активных методов обучения, практических методов обучения.

Список использованных источников

1. Барина, И.И. О значении формирования географического образа в процессе обучения географии / И.И. Барина. – Текст : непосредственный // Современное географическое образование: проблемы и перспективы развития : материалы V Всерос. науч.-практ. конф. – Москва, 2021. – С. 451-46.
2. Барина, И.И. Формирование географического образа территории при изучении курса «География России. Природа» / И.И. Барина, Т.К. Беляева, Н.Б. Солодова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57-6. – С. 72-77.
3. Голубь, А.Б. Географическая культура – образ территории – имидж региона / А.Б. Голубь. – Текст : непосредственный // Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхена. – 2012. – № 2 (11). – С. 17-24.

4. Петраченкова, Е.В. К проблеме формирования географических образов в процессе урока географии / Е.В. Петраченкова. – Текст : непосредственный // Молодой учёный. – 2020. – № 21 (311). – С. 690-691.

Сведения об авторах: Носкова Татьяна, студентка 4 курса факультета информатики, математики и естественных наук, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Научный руководитель: Булдакова Надежда Борисовна, кандидат географических наук, доцент, доцент кафедры биологии и географии с методикой преподавания, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

УДК.37.372.8

Оразмедова К.А.
г. Шадринск, Россия

РАБОЧАЯ ТЕТРАДЬ ПО ГЕОГРАФИИ В 6 КЛАССЕ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена вопросам методики использования рабочей тетради на уроках географии в 6 классе. Автор обращает внимание на значение применения рабочей тетради в учебно-воспитательном процессе по географии в 6 классе, анализирует основные методы и приёмы работы с тетрадью на уроке. Рассмотрена структура рабочей тетради по географии.

Ключевые слова: рабочая тетрадь, география, методический подход, учебно-воспитательный процесс, методика.

Рабочая тетрадь активно используется современными педагогами в учебно-воспитательном процессе при изучении всех дисциплин, в том числе географии. Особенно большое значение рабочие тетради имеют при обучении детей младшего и среднего возраста, так как содержащиеся в них задания и упражнения способствуют более эффективному усвоению материала. Специфика использования рабочей тетради заключается в том, что она даёт возможность экономить время на записях, делает процесс обучения наглядным и интересным, так как содержит иллюстрации и схемы. Использование рабочей тетради по географии в 6 классе позволяет учителю организовать учебный процесс более интересно и продуктивно. Всё вышеуказанное определяет актуальность нашего исследования и указывает на необходимость дальнейшего изучения методических вопросов внедрения географической рабочей тетради в учебный процесс.

Наша работа основана на материалах, полученных из научной и методической литературы. Большинство педагогов разделяют мнение о необходимости рабочей тетради по географии, особенно в 6 классе, когда учащиеся усваивают основы этой дисциплины. Д.С. Громова, В.И. Беляков рассматривают методы и приёмы организации учебной деятельности с рабочей тетрадью. Работы этих авторов не связаны с географией, однако большинство рассматриваемых ими положений могут быть распространены на учебную деятельность с рабочей тетрадью и по другим предметам, в частности по географии [1]. Л.В. Карплюк, Э.В. Екеева в своих работах рассматривают методику обучения географии, в том числе обращают внимание на целесообразность использования рабочей тетради не только в урочной деятельности, но и при подготовке домашнего задания. Авторы отмечают, что рабочая тетрадь способствует закреплению учебного материала и отработке практических навыков [2]. М.В. Мецгер предлагает разработку рабочей тетради по географии для 6 класса и даёт рекомендации по методике работы с данным пособием [3].

Мы проанализировали ряд рабочих тетрадей по географии, разработанных для учащихся 6 класса и выделили основные их особенности, которые приведены ниже.

В рабочей тетради имеется информационный блок – новый материал, а также самостоятельные рабочие задания. Тетрадь можно использовать не только на уроках в качестве средства для проверки уровня усвоения знаний и отработки необходимых умений, но и для организации домашней и индивидуальной работы учащихся. Рабочая тетрадь по географии для 6 класса представляет собой сборник разноуровневых вопросов и заданий, рисунков и схем, таблиц, контурных и топографических карт. Ряд заданий предусмотрен для самостоятельной работы учащихся и направлен на отработку и закрепление полученных знаний и умений. Обязательными являются задания, связанные с анализом графических изображений: графиков, климатограмм, столбиковых и круговых диаграмм. Данные изображения могут отражать динамику природных процессов: изменение климатических условий в разные исторические периоды, изменение выпадения осадков в разные годы либо сезоны года.

Большой интерес для учащихся представляют творческие задания, как правило, имеющие форму проектов. Особое внимание в 6 классе уделяется проектам краеведческого характера. Например, в рабочей тетради, разработанной к учебнику А.И. Алексеевой, предлагается собрать информацию об одной из рек своего края, подобрать иллюстрации, узнать о легендах и

сказаниях, связанных с данной рекой, проанализировать и обобщить собранную информацию, оформить обработанный материал и представить на обсуждение в классе.

В ряде рабочих тетрадей после изучения темы школьникам предлагается оценить свои знания: учащийся должен обдумать и написать о том, что он знает, что он умеет и что он хочет выяснить. Такая форма подведения итогов помогает привести приобретённые знания в систему и стимулирует к поиску дополнительного материала по изученной теме.

В процессе изучения специфики рабочих тетрадей по географии мы установили, что рабочая тетрадь – это учебно-методическое пособие, содержащее специальные учебные материалы, которые активизируют самостоятельную работу учащегося по усвоению предмета.

Обратим внимание на отличительные признаки рабочей тетради:

1. снабжена дидактическими средствами;
2. является дополнением к учебнику;
3. содержит организованную информацию;
4. предоставляет информацию в форме, удобной как для учителя, так и для ученика.

В рабочей тетради предусматривается наличие следующих разделов:

1. Пояснительная записка, описывающая принципы работы и элементы тетради.
2. Тема.
3. Приложение.
4. Предложения по увеличению знаний, выполнение различных заданий.
5. Литература, использованная при подготовке этой тетради.

Поскольку письменные упражнения чаще всего используются в рабочих тетрадях по географии в 6 классе, важно учитывать особенности их использования. Данный тип упражнений применяется для интеграции знаний и развития навыков их применения у школьников. Использование такого вида заданий способствует развитию логического мышления, культуры письма, творчества. Письменные упражнения можно сочетать с устными и графическими видами учебной деятельности. Графические упражнения включают в себя работу учащихся по рисованию эскизов, графиков, схем и т.д.

Проанализируем рабочую тетрадь по географии, являющуюся дополнением к учебнику географии 6 класса авторов В.П. Дронова и Л.Е. Савельевой. Особенностью данной тетради является то, что она в первую

очередь направлена на работу в полевых условиях. В отличие от других рабочих тетрадей она содержит часть «Практические работы на местности», что, на наш взгляд, является существенным преимуществом данного пособия.

Рабочая тетрадь также содержит приложения, в состав которых входят календарь погоды, планы описаний различных географических объектов и другие вспомогательные материалы. Термины расположены в порядке изучения тем курса, что делает изучение и повторение их удобным для школьников. Определения представлены в простой и доступной форме, что повышает уровень их запоминания школьниками.

В настоящее время существует значительное количество авторских рабочих тетрадей по географии.

Логика методики создания таких учебно-методических пособий по географии в 6 классе следующая:

- подготовка по географии учащихся является достаточно слабой по причине малого количества часов, уровень знаний школьников в классе неодинаковый. Рабочие тетради, содержащие разноуровневые задания, помогают решить эту проблему;
- использование в учебном процессе рабочей тетради способствует более глубокому пониманию изучаемого материала и автоматизации умений и навыков через многократные упражнения;
- рабочая тетрадь способствует эффективной организации домашней работы учащихся с терминологическим аппаратом и географическими картами.

Всё вышеуказанное делает необходимым использование рабочей тетради на уроках географии, особенно при изучении начального курса в 6 классе.

Особый интерес для учащихся представляют блоки творческих заданий, содержащихся в тетрадях. Они представлены мини проектами, выполнение которых требует от школьника применения творческих способностей, использования собственного жизненного опыта и креативного мышления. В таких проектах учащимся может быть предложено, описать своё путешествие в какой-либо регион и сопроводить рассказ фотографиями. Такие задания очень важны, так как способствуют активизации познавательного интереса у школьников, стимулируют запоминание и осмысление географической информации.

Тетрадь для 6 класса содержит задания на автоматизацию знаний основных терминов. Отсутствие крепких знаний терминологического аппарата снижает уровень освоения последующих тем, так как без знаний терминологии многие

формулировки становятся непонятными для учащихся и плохо воспринимаются. Данная часть учебно-методического пособия является одной из самых важных.

Обязательной частью рабочей тетради являются контурные карты, работа с которыми способствует запоминанию расположения основных географических объектов. Необходимо обращать внимание на правильность и аккуратность заполнения контурных карт. Задания с контурными картами бывают двух типов: направленные на формирование знаний географической номенклатуры и предназначенные для проверки уровня знаний основных объектов географической номенклатуры.

Другой тип творческих заданий – выполнение рисунков и схем. Такая работа требует от учащихся тщательного анализа и синтеза информации, в результате чего изученный материал хорошо закрепляется в памяти.

Таким образом, рабочая тетрадь – это неотъемлемая часть учебно-воспитательного процесса, представляющая собой дополнение к учебнику и способствующая эффективному закреплению знаний и умений.

Благодаря специальной организации материала рабочей тетради ее можно использовать для индивидуальной и групповой работы. Наличие поля записи позволяет учителю контролировать все шаги ученика по управлению темой и решению проблем и задач. Он включает в себя методы обучения, содержание деятельности и блок рефлексии.

Список использованных источников

1. Громова, Д.С. Использование рабочих тетрадей на лекционных занятиях при изучении физиологических дисциплин / Д.С. Громова, В. И. Беляков. – Текст : непосредственный // Вестник Здоровье и образование в XXI веке. – 2017. – № 11. – С. 26-32.
2. Карплюк, Л.В. Методика преподавания географии : учеб.-метод. комплекс / Л.В. Карплюк, Э.В. Екеева. – Горно-Алтайск : РИО ГАГУ, 2010. – 110 с. – Текст : непосредственный.
3. Мецгер, М.В. Рабочая тетрадь по географии 6 класс / М.В. Мецгер. – Текст : электронный // nsportal.ru : образоват. соц. сеть. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/geografiya/library/2014/12/22/rabochaya-tetrad-po-geografii-6-klass> (дата обращения: 05.04.2022).

Сведения об авторах: Оразмедова Кумушай Аметджановна, студентка 4 курса факультета информатики, математики и естественных наук, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Научный руководитель: Булдакова Надежда Борисовна, кандидат географических наук, доцент, доцент кафедры биологии и географии с методикой преподавания, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

РОЛЬ ПРАКТИЧЕСКИХ РАБОТ В ШКОЛЬНОЙ АНАТОМИИ В РАЗВИТИИ ПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ

В статье рассматривается вопрос о роли практических работ в школьном курсе анатомии. Раздел анатомии считается одним из самых сложных, а практические работы способствуют более полному раскрытию тем курса. Также рассматривается важность и необходимость практических занятий для более полного понимания тем курса.

Ключевые слова: анатомия, школьный курс, биология, практическая работа, предметные умения.

Курс анатомии является одним из разделов школьной биологии. Школьный курс анатомии 8 класса получил название «Человек и его здоровье», являясь одним из важнейших разделов биологии, который формирует знания учащихся о строении и функциях собственного организма, воспитывает ценностное отношение к собственному здоровью и окружающих людей. В современном школьном курсе анатомии в программу включены занятия, посвященные оказанию первой медицинской помощи, экологические аспекты влияния на здоровье, что, безусловно, является полезной информацией для современного школьника.

Анатомия является достаточно сложной учебной дисциплиной, основной упор в которой делается на запоминание теоретического материала. Однако, уроки анатомии построены не только на теории, но и на практике. Курс школьной анатомии содержит лабораторные и практические работы, которые направлены на формирование предметных умений учащихся и закрепление и обобщение теоретических знаний [4].

Актуальность указанной проблемы обусловила выбор темы о роли практических работ в школьной анатомии. Проблемой развития предметных умений в курсе школьной биологии занимались учёные: А.П. Павлов, В.М. Шимкевич, В.А. Вагнер, В. Фаусек, В.В. Половцов, И.И. Полянский, Б.Е. Райков и др.

Сущность практических работ в формировании предметных умений и навыков описаны в работах учёных: А.Б. Асакаевой, Ю.К. Бабанского, Е.А. Крохалева, Н.Д. Андреевой, Н.А. Лошкарёвой, С.Т. Шацкого, Е.Н. Арбузовой и других.

По мнению Е.Н. Арбузовой практическая работа – это деятельность обучающихся по заданию и под контролем учителя, но без его участия в ней, в отведенное время. При выполнении практических работ обучающиеся сознательно достигают поставленной цели, прилагая умственные усилия и выражая в форме устного ответа, графического построения, описания опытов, проведения расчетов результат своих умственных действий [3]. Практические работы при изучении биологии имеют различную цель – это: закрепление знаний, применение полученных знаний после изучения теоретического материала. Практическая самостоятельная деятельность учащихся ускоряет темп формирования умений и навыков практического характера. На определенном этапе обучения, в средней и старшей школе, практические работы могут выполняться и самими учениками.

Рассмотрим классификацию практических работ по дидактической цели [2]:

1. приобретение новых знаний, овладение умением самостоятельно приобретать знания;
2. выработка умения применять знания в решении учебных и практических задач;
3. формирование умений и навыков практического характера;
4. умения применять знания в усложненной ситуации, творческий характер деятельности;
5. закрепление знаний.

Во время выполнения практической работы важно использовать информационное пособие: учебник, рабочую тетрадь, дидактические материалы. В зависимости от того какая цель стоит при изучении материала, практические работы можно разделить на [1]:

1. репродуктивного;
2. поисково-исследовательского;
3. исследовательского характера.

Целью практических работ является помощь в применении теоретических знаний на практике. По мнению педагогов, занимающихся вопросами формирования предметных умений по биологии, основными приёмами их формирования являются объяснение и показ способа действия учителем,

действие обучающихся по инструкции, воспроизведение по памяти, имитация способа действия на макете [5].

Но самостоятельность учащихся при выполнении задания зависит от двух условий [1]:

1. Цель и задачи, обозначенные учителем и учениками.
2. Предварительная подготовка, организованная учителем.

Например, при изучении раздела «Опора и движение» учащиеся выполняют ряд лабораторных и практических работ: «Изучение микроскопического строения кости», «Работа основных мышц», «Роль плечевого пояса в движениях руки», «Влияние статической и динамической работы на утомление мышц», «Выявление нарушения осанки и плоскостопия».

Мы проанализировали программу биологии 8 класса по линии В.В. Пасечника и выделили предметные знания и умения, которые развиваются при выполнении практических и лабораторных работ раздела «Опора и движение». Учащиеся должны знать: части скелета человека: скелет, туловища, головы, скелет поясов и скелет свободных конечностей, строение костей и их химический состав; основные группы скелетных мышц человека, иметь представление о работе скелетных мышц. Учащиеся должны уметь: распознавать части скелета на наглядных пособиях; находить на наглядных пособиях основные группы скелетных мышц; объяснять механизмы работы скелетных мышц, оказывать первую доврачебную помощь при переломах [3].

Так, при выполнении лабораторной работы «Изучение микроскопического строения кости» используются словесные, наглядные и практические методы. При объяснении целей задач, этапов выполнения лабораторной работы учитель проводит объяснение. Также учащиеся используют инструктивные карты, подготовленные и предварительно прокомментированные учителем для выполнения работы. Практические действия, которые выполняют учащиеся во время работы – это распознавание на наглядных пособиях органов опорно-двигательной системы (кости); выделение существенных признаков опорно-двигательного аппарата человека; проведение биологического исследования. В заключении делают выводы на основе полученных результатов, что способствует пониманию и систематизации проделанной работы. При выполнении работы «Выявление и нарушение осанки» учащиеся проводят самонаблюдение, с помощью которого приходят к выводу о видах осанки, анатомических особенностях скелета, обсуждают гигиену и профилактику нарушений осанки.

Таким образом, практические работы имеют важное значение в курсе «Человек и его здоровье», они способствуют формированию и дальнейшему

развитию предметных умений по биологии, закреплению и уточнению теоретических знаний.

Список использованных источников

1. Андреева, Н.Д. Методика обучения биологии в современной школе : учеб.и практикум для вузов / Н.Д. Андреева, И.Ю. Азизова, Н.В. Малиновская ; под ред. Н.Д. Андреевой. – 2–е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2020. – 300 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/452512> (дата обращения: 24.12.2021). – Режим доступа: по подписке ШГПУ. – Текст : электронный.
2. Арбузова, Е.Н. Методика обучения биологии : учеб.пособие для вузов / Е.Н. Арбузова. – 2–е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2020. – 274 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/454988> (дата обращения: 24.12.2021). – Режим доступа: по подписке ШГПУ. – Текст : электронный.
3. Асакаева, А.Б. Практическая работа как фактор развития предметных умений по биологии / А.Б. Асакаева, Е.Ф. Цагараева. – Текст : электронный // Современные проблемы естествознания : материалы V Регион. науч.–практ. конф. студентов и молодых ученых. – Грозный, 2021. – С. 88–93. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46153170> (дата обращения: 24.12.2021). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
4. Гренкова, Л.Г. Лабораторный практикум по анатомии человека. Человек и его здоровье (8–й класс) / Л.Г. Гренкова, И.А. Месникова. – Текст : непосредственный // Современный урок. – 2014. – № 8. – С. 95-99 ; 2015. – № 1. – С. 93-98 ; № 2. – С. 97-100.
5. Крохалева, Е.А. Роль практических работ в преподавании биологии / Е.А. Китаева. – Текст : электронный // Открытый урок. Первое сентября. – 2012. – <https://urok.1sept.ru/articles/609705>.

Сведения об авторах: Розыев Адхам Шерназарович, студент 580 группы, факультета информатики, математики и естественных наук ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Научный руководитель: Коурова Светлана Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры биологии и географии с методикой преподавания, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

ИЗУЧЕНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ СВОЕГО РЕГИОНА НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ

В статье рассматривается вопрос важности изучения экологических проблем на уроках географии в школьных образовательных учреждениях. В работе приведены примеры заданий по региональной экологии, их применение в различных разделах школьной географии.

Ключевые слова: география, экология, экологические проблемы, образование.

Школа дает ребенку начальное общее, среднее общее образование, являясь важной частью в этапе обучения ребенка и получения им необходимых знаний и навыков, а также является социализирующим институтом. Иными словами, дает ребенку базу для продвижения в жизнь. География является одним из предметов современной школьной программы. Школьная география – это учебная дисциплина, целью которой является формирование не только географических представлений и географической культуры, но и экологической культуры личности. Уроки школьной географии имеют потенциал, сопоставимый с уроками биологии по осуществлению задач экологического воспитания личности. Современный курс школьной географии дает возможность детям приобретать навыки рационального природопользования, овладевать умением оценивать качество окружающей среды, знакомиться с законами экологии для поддержания устойчивого экологического равновесия.

Вопросами экологического воспитания и развития экологической культуры личности занимались методисты И.Н. Пономарева, Н.Н. Моисеев, О.В. Романова, Г.И. Таршис.

Вопросам региональной географии посвящены работы: Б.Б. Прохорова, В.Н. Большакова, А.С. Степановских, Л.Г., Таршис, М. В. Черковец и других.

Учитель географии не должен недооценивать важность изучения экологических аспектов в содержании школьного географического образования. Региональная география исследует сравнительно небольшие территории, описывая климат, рельеф, ландшафты, население, хозяйство и экологическую обстановку узкой, небольшой территории. Экологические проблемы рассматриваются в курсе школьной биологии в 11 классе и в курсе физической

географии 7 класса, географии России в 8 классе [1]. Некоторые экологические аспекты затрагиваются при изучении географии зарубежных стран. В целом, школьная программа не предусматривает изучение региональной географии и экологии. Однако, опираясь на краеведческий принцип преподавания, учитель географии находит место для изучения экологических особенностей и проблем родного для учащихся региона на отдельных уроках географии.

Все экологические проблемы по масштабу можно разделить на три группы: региональные, локальные и глобальные. Если глобальные проблемы носят всеобщий характер и представляют угрозу человечеству, то региональные и локальные связаны со спецификой конкретной территории, ее экологическими, географическими особенностями. Обратимся к мировой статистике экологических проблем. Изучив список потенциальных угроз нашей планете, можно сделать вывод, что человечество игнорирует законы природы и способы ее сохранения. Это свидетельствует о низком уровне географической образованности населения [2].

В настоящее время к региональным проблемам можно отнести следующие: промышленные и бытовые стоки, огромные мусорные свалки, деградацию ландшафта, кислотные дожди, загрязнение атмосферного воздуха и водоемов, утилизацию твердых бытовых отходов. Данные проблемы имеют место быть практически в каждом регионе России.

Последствия региональных проблем могут иметь глобальный характер, связанный с разрушением озонового слоя, что приводит к климатическим изменениям на планете, засухам, запустеваящим землям, мелеющим рекам и т.д.

Приведем примеры изучения экологических аспектов региона на уроках школьной географии. Например, в 7 классе в курсе физической географии дети знакомятся с влиянием деятельности человека на материки и океаны. В 8 классе происходит обобщение знаний о региональных экологических проблемах отдельных регионов России. Обсуждаются проблемы антропогенных ландшафтов, в 9-11 классах при изучении экономической и социальной географии стран мира рассматриваются вопросы загрязнения геосфер Земли и негативные влияния хозяйственной деятельности человека [5].

Особенностью уроков географии является то, что при изучении экологических проблем различного уровня педагогу важно изложить не только фактический материал, но объяснить экологические последствия, нанесенные человеком.

В исследовании топливного и энергетического комплекса, примером антропогенного влияния служат ежегодные выбросы более 300 млн. тонн

углекислого газа, 200 млн. тонн диоксида серы, и 350 млн. тонн пыли. Самыми загрязняющими являются тепловые электростанции. Как следствие их деятельности выпадение кислотных дождей, которые приводят почву и водоемы к процессам закисления, разрушают здания и сооружения. От действия кислотных осадков страдают водные обитатели разных экологических групп, падает урожайность, деградируют естественные экосистемы, мигрируют животные на несвойственные для них территории [4].

Изучение экологической составляющей в курсах экономической и социальной географии России и мира должно осуществляться с учетом определённых аспектов.

Во-первых, хозяйственно-отраслевого. Он раскрывается при изучении различных отраслей экономики России. Учитель акцентирует внимание детей на хозяйственную деятельность и развитие отраслей в собственном регионе. Необходимо, чтобы путем проблемных вопросов, учащиеся самостоятельно выстраивали логические цепочки и с помощью рассуждений и анализа давали характеристику отраслей своей территории.

Вторым важным аспектом является региональный, который учитывает экономику района, территории.

Экологический компонент предполагает анализ использования ресурсов, их исчерпаемость, технологию обработки, виды образующихся отходов и способы их утилизации. Так, изучая цветную металлургию, ученикам предоставляется возможность оценить потенциал используемых природных ресурсов. Также можно оценить водный запас, запас железной руды, каменного угля, плодородных почв своего региона (с учётом ресурсной специфики). Актуальной является необходимость земельной рекультивации, использование замкнутых технологий переработки различных отходов. Необходимо на уроке уделить внимание процессам утилизации отходов металлургии путём производства химических продуктов или строительных материалов [1]. Учащиеся могут подготовить сообщения, презентации, обобщить опыт по переработке отходов и использованию безотходных технологий.

Таким образом, характер экологических проблем каждого региона специфичен и является следствием сочетания природных, социальных и хозяйственных факторов территории. Экологическая характеристика каждого региона должна включать оценку специфики проблем, возникающих и прогнозируемых в результате антропогенного воздействия вследствие развития промышленности, хозяйственной деятельности.

Например, изучая Уральский район, можно узнать, что в основе его экономики находится металлургическая промышленность и оценить её ущерб для экологии региона.

Мировой аспект раскрывается при изучении географии мирового хозяйства в 10 классе. Оценка мирового аспекта позволяет делать прогноз о масштабе глобальных экологических проблем.

Итак, Экологические проблемы в курсе географии рассматриваются по нескольким направлениям: отраслевые проблемы (по отраслям мирового хозяйства); территориальные (при изучении регионов); по группам стран (например, проблемы развивающихся стран) [2]. Для выполнения можно предложить учащимся задание: 1) подготовить сообщения по темам: «Экология родного края», «Проблемные аспекты природной составляющей своего региона», «Способы борьбы и сохранения экологической среды своей планеты».

Проведение тематических уроков географии с проектной деятельностью детей на регионально-экологическую тематику. Все это будет способствовать повышению уровня знаний школьников и повышению потенциала их природоохранной деятельности. А пример собственного региона позволит лучше понимать влияние человеческой деятельности на природу в целом.

Таким образом, в заключении следует отметить, что на уроках географии необходимо подробнее изучать проблемы экологии, на примере своего региона, пути их решения, а также воспитывать чувство ответственности за свой город, регион, страну. В формировании представлений у учащихся о потребностях общества в ресурсах и здоровой среде должны полнее использоваться интегрирующие возможности географии, на всех этапах школьного обучения должны расширяться предметные знания о рациональном природопользовании, бережном отношении к окружающей природной среде.

Список использованных источников

1. Большаков, В.Н. Региональная экология : учебник для 10-11 класс общеобразоват. учреждений / В.Н. Большаков, Г.И. Таршис, В.С. Безель. – Екатеринбург : Сократ, 2000. – 222 с. : рис. – Текст : непосредственный.
2. Игумнова, Е.А. Региональная модель методической системы экологического образования школьников (на примере Забайкальского края) / Е.А. Игумнова. – Текст : непосредственный // География в школе. – 2011. – № 9. – С. 47-48.
3. Пономарева, И.Н. Региональные аспекты экологии: биологический подход / И.Н. Пономарева, О.А. Корнилова. – Текст : непосредственный // Биология в школе. – 2014. – № 1. – С. 55-64.
4. Таршис, Л.Г. Интерактивные методы и средства обучения экологии в высшей школе на этапе становления образования для устойчивого развития / Л.Г. Таршис, Г.И.

Таршис, Т.В. Ванюкова. – Текст : непосредственный // Естественно-математическое образование: проблемы и перспективы : материалы Всерос. науч.-практ. конф., 25 нояб. 2010 г. / Междунар. акад. наук пед. образования, Шадр. гос. пед. ин-т. – Шадринск : ШГПИ, 2010. – С. 253-255.

5. Шурыгина, А.Г. Программа курса «Региональная экология» / А.Г. Шурыгина. – Текст : непосредственный // География в школе. – 2006. – № 2. – С. 38-41.

Сведения об авторах: Рысьев Андрей Сергеевич, студент 287 группы, факультета информатики, математики и естественных наук, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Научный руководитель: Коурова Светлана Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры биологии и географии с методикой преподавания, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

УДК 377.5

Рязанцева Е.А.

г. Шадринск, Россия,

РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ В КУРСЕ ШКОЛЬНОЙ БИОЛОГИИ

В статье рассматриваются вопросы, посвященные актуальной проблеме развития экологических понятий в курсе школьной биологии. В работе представлена система экологических понятий, которая изучается в школьной биологии в 5-11 классах, описаны методы и приемы развития экологических понятий.

Ключевые слова: *школьный курс биологии, понятие, методы формирования понятий, система экологических понятий.*

Особую роль в формировании базовых знаний по биологии и системы экологических понятий играют уроки школьной биологии. В школьной биологии отводится важное значение формированию экологических знаний и экологической культуры личности. Качество усвоения школьной программы по биологии зависит от полного объема и раскрытия содержащих в учебнике понятий. Предмет биология представляет собой последовательную систему понятий, неразрывно следующих друг за другом и взаимосвязанных между собой. Понятия играют важную роль в процессе изучения учебного предмета.

Ключевые экологические понятия являются основополагающими в системе изучения биологии, как предмета, так и науки в целом. Система

экологических понятий, рассматриваемых в школьной биологии, передает исчерпывающее знание о процессах жизнедеятельности живых организмов и природе, а также взаимодействии между организмами и определении их взаимосвязи со средой обитания.

Предполагается, что усвоенные понятия и полученные экологические знания станут основой для формирования экологического воспитания и образования школьников.

Вопросам развития экологических понятий посвящены работы отечественных исследователей, таких как Н.Д. Андреевой, О.Е. Астафьевой, С.А. Боголюбова, А.А. Воробьева, С.С. Гороховой, Э.В. Горчакова, А.К. Дондуа и многих других. Авторами проведено множество теоретических и прикладных исследований, лейтмотивом которых являлась разработка методики всестороннего изучения системы экологических понятий.

Под целью экологического воспитания школьников понимается формирование высокого уровня экологического сознания и экологической культуры обучающихся, с помощью становления и развития индивидуальных принципов природопользования и активного участия школьника в охране и защите окружающей среды [1].

В соответствии с вышеуказанной целью экологического воспитания, в справочных материалах выделяются следующие задачи экологического воспитания и образования школьников:

- систематическое развитие у учащихся индивидуального и коллективного понимания актуальных проблем окружающей среды;
- формирование у учащихся навыков критического осмысления антропогенного влияния на окружающую среду;
- создания условий развития принципов личной ответственности перед обществом и природой;
- разработка правил и норм гуманного отношения к животному миру [2].

Как отмечает А.А. Воробьев, анализируя систему экологических понятий в курсе школьной биологии, особую значимость приобретает понятие «экологическая составляющая школьного курса биологии». Автор отмечает, что экологическая составляющая общего курса биологии – это совокупность принципов экологической культуры, реализующихся с помощью взаимосвязи между окружающей средой и основами экологического воспитания учащихся [6, с. 132].

Анализируя экологическую составляющую школьной биологии, необходимо представить систему основных экологических понятий, разработанную И.Н. Пономаревой. Данная система основана на рядах экологических понятий и включает в себя следующие элементы:

1. Первый блок понятий:

- окружающая среда;
- среды жизни на земле (водная, почвенная, наземно-воздушная, организм);
- экологические факторы.

2. Второй блок:

- образ жизни организмов;
- зависимость организмов от условий окружающей среды;
- экологические группы.

3. Третий блок:

- популяция как форма существования вида;
- экологические свойства популяции;
- динамика численности популяции.

4. Четвертый блок:

- природное сообщество;
- биогеоценоз, экосистема и биосфера;
- экологическая пирамида.

5. Пятый блок:

- актуальные экологические проблемы и основы охраны окружающей среды;
- красная книга;
- заповедники;
- устойчивое развитие общества и природы [4].

Представив характеристику экологической составляющей на уроках школьной биологии, необходимо проанализировать понятие «экологический компонент».

В методической литературе под экологическим компонентом понимается процесс формирования экологической компетентности учащихся и всестороннее изучение природных явлений:

1. Для учащихся 6 класса необходимо сформировать базовые знания о строении растений и животных.

2. Для учащихся 7 класса необходимо сформировать базовые знания о многообразии живых организмов.

3. Для учащихся 8 класса необходимо сформировать базовые знания об анатомии, физиологии и гигиены человека.

При помощи экологического компонента учащиеся усваивают информацию о взаимосвязи морфологических и экологических особенностей организмов, всесторонне изучают виды растений и животных, а также рассматривают влияние антропогенного фактора на окружающую среду.

Представители смежного подхода, основателем которого является В.И. Медведев, рассматривают систему экологических понятий как инструмент формирования у школьников не только теоретических знаний, но и базовых навыков исследования [1].

Автор отмечает, что навыки исследования окружающей среды должны развиваться в рамках смежного подхода, в который интегрируются следующие пункты:

- развитие экологических понятий на уроках биологии;
- развитие экологических понятий на дополнительных уроках и спецкурсах;
- развитие творческих и аналитических способностей у учеников [1].

К характерным особенностям экологической составляющей на уроках школьной ботаники в 6 классе А.А. Воробьев относит следующие аспекты:

- в рамках дисциплины «Ботаника» конкретизированы экологические понятия на объектах, отличающихся от тех, которые изучены ранее;
- процесс эффективного усвоения школьниками экологических понятий основан на включении информации о растениях в общеобразовательную программу;
- ключевое значение приобретает раздел о месте и роли растений в окружающей среде;
- систематическое ознакомление школьников с современной классификацией органического мира [3].

Экологическими понятиями в процессе изучения являются следующие:

- экология организмов;
- биогеоценология;
- популяционная экология;
- социальная экология [2].

В основном школьная программа предусматривает рассмотрение обнаружения характерных особенностей окружающей среды, а также других сред жизни, множества местообитаний, факторов экологии и их взаимосвязи с живыми организмами.

Авторам образовательной программы по биологии для школьников И.Н. Пономаревой представлена методика, включающая в себя следующие способы формирования и развития понятий по биологии:

1. Индуктивный метод, предусматривающий тип умозаключения, которые основывается на последовательном переходе от частных сторон предмета или группы предметов к общим свойствам и признакам. Например, зеленые растения, используя солнечный свет и минеральные вещества, при помощи хлорофилла способны создавать органические вещества.

2. Дедуктивный метод, предусматривающий движение мыслительного процесса по формуле «от общего к частному».

3. Метод традукции, основывающийся на линейности мыслительного процесса от существующего вывода к новому знанию. Например, используя исходное понятие «дыхание организмов», возможно на его основании вывести иные понятия или тезисы.

4. Формируя понятия индуктивным способом, необходимо следовать следующим принципам:

- выделение и сравнение ряда объектов по основным характеристикам;
- формулировка дефиниции понятия;
- установление прямой и обратной связи с иными понятиями.

5. Использование формально-логического вывода из теории:

- наличие достаточного основания понятий;
- соразмерность и точность формулировки понятий [4].

В учебно-методических материалах И.Н. Пономарева подробно описывает природно-воздушную среду обитания, богатую лугами, лесами, степями, тундрами, садами и полями. Эта среда характеризуется изобилием воздуха и разнообразием природных условий, вследствие которых объясняется существование множества форм растений.

Почва необходима для обитания большого количества бактерий, животных мелкого типа и грибов, прорастания микроскопических водорослей и семян.

В разделе «Жизнь растений в природе» отмечается зависимость продолжительности жизни растений от состояния окружающей среды и ее благоприятных условий. Для питания, размножения, роста и успешного развития растений необходимы определенные условия окружающей среды, к которым они приспособлены. В этом отношении подчеркивается важность бережного отношения человека к окружающей среде в целом, а также к растениям в частности.

В данном разделе автор обращает внимание на состоятельность человека создавать необходимые условия для жизни растений в процессе их выращивания. Человек способен защищать культурные растения, осуществляя следующие ритуалы:

- регулярное увлажнение почвы;
- удаление сорняков, вредителей, паразитов;
- взрыхление почвы;
- внесение удобрений.

Таким образом, экологические понятия отличаются обоснованностью ранее изученными фактами и суждениями, развиваются в последовательном и комплексном направлении и имеют социальную значимость. В основном система экологических понятий строится на обобщении ранее введенных понятий и подкреплении практических примеров в рамках экологии.

Для того чтобы изучить одно и то же экологическое понятие в любом школьном курсе биологии, необходимо подключить несколько разных методов. Для формирования целостного представления о понятии «приспособленность к среде обитания», необходимо осуществить все методы и подходы. Такими методами могут быть наглядные, словесные или практические. В результате применения практических методов учащиеся могут определить соотношение форм и размеров, окраски особей представителей. С помощью наглядных методов, школьники анализируют образ жизни и знакомятся со средой обитания, выделяют ее особенности. Словесные методы предназначены для того, чтобы сделать вывод о роли человека в природе и социально-экологическом взаимодействии, а также обобщить признаки, характерные для отдельных представителей.

Основные педагогические принципы развития экологических понятий:

- учет возрастных особенностей учеников к изучению системы экологических понятий;
- моделирование системы экологических понятий в рамках школьной биологии для учеников;
- внедрение практико-ориентированных методов изучения и восприятия системы экологических понятий для учеников;
- разработка исследовательских проектов в рамках школьной биологии учениками.

Таким образом, формирование и развитие экологических понятий в рамках школьной биологии направлено на расширение и углубление имеющихся знаний, и получение новых посредством глубокого изучения экологических

особенностей окружающей среды. Основные закономерности экологических явлений составляют прочную базу для изучения школьной биологии на примерах животных, растений и человека.

Список использованных источников

1. Абдыкапарова, А.О. Совершенствование экологических знаний учащихся при обучении биологии / А.О. Абдыкапарова. – Текст : электронный // Известия ВУЗов Кыргызстана. – 2019. – № 3. – С. 39-42. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41331930> (дата обращения: 22.03.2022). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
2. Дмитриева, Е.А. Основные методические условия развития экологических знаний в процессе изучения общей биологии / Е.А. Дмитриева. – Текст : электронный // Ярославский педагогический вестник. – 1999. – № 3-4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-metodicheskie-usloviya-razvitiya-ekologicheskikh-znaniy-v-protsesse-izucheniya-obshchey-biologii> (дата обращения: 22.03.2022).
3. Горохова, С.С. Основы биологии: учеб. пособие / С.С. Горохова, Н.А. Прокопенко, Н.В. Косолапова. – Москва : ИЦ Издательство, 2017. – 64 с. – Текст : непосредственный.
4. Пономарева, И.Н. Общая методика обучения биологии / И.Н. Пономарева, В.П. Соломин, Г.Д. Сидельникова. – Москва : Академия, 2008. – 273 с. – Текст : непосредственный.

Сведения об авторах: Рязанцева Елена Андреевна, студентка 8-66 группы, факультета информатики, математики и естественных наук, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Научный руководитель: Коурова Светлана Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры биологии и географии с методикой преподавания, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

УДК 37.372.8

Садыкова Н.Б.

г. Шадринск, Россия

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ ЖИВОТНЫХ

Статья посвящена вопросам использования дополнительной литературы в школьном курсе биологии животных. Автор обращает внимание на методы и приёмы использования дополнительной литературы в учебно-воспитательном

процессе. Приводятся примеры заданий с использованием дополнительной литературы на уроках биологии животных.

Ключевые слова: учебно-воспитательный процесс, дополнительная литература, биология животных, методический подход.

Ведущей задачей современного образования является воспитание творческой креативной личности, имеющей широкий кругозор знаний и умеющей применить их на практике. Современный процесс образования не может быть ограничен исключительно изучением учебника и запоминанием прописанных в нём фактов. Современный мир характеризуется значительным потоком постоянно поступающей информации, которую необходимо уметь анализировать и отбирать необходимую в данный момент. Сформировать умения и навыки работы с большим объёмом новой информации и творчески применять её в жизненных ситуациях представляется нам возможным через использование в учебно-воспитательном процессе по биологии дополнительной литературы. Всё вышеизложенное определяет актуальность нашего исследования.

В процессе научного исследования нами был изучен ряд литературных источников и обобщён опыт педагогов и методистов. Большой интерес представляют работы педагога М.С. Ахмедовой, описывающей опыт использования на уроках биологии художественных произведений. Автор обращает внимание, что такой подход к обучению способствует развитию познавательного интереса у школьников, повышает уровень усвоения учебного материала [1]. О.И. Бородулина рассматривает основные методы и приёмы работы с текстами учебника и дополнительной литературы в школьном курсе биологии [2]. Л.В. Максименко приводит примеры работы с разными видами дополнительной литературы и обращает внимание на необходимость учёта возрастных особенностей школьников при отборе для урока текстов дополнительной литературы и формулирования заданий к ним.

Под дополнительной литературой мы понимаем литературные источники разных жанров (художественные, научно-популярные, научные, справочные издания), информация из которых может быть использована на уроке по определённой теме в целях расширения кругозора учащихся и формирования познавательного интереса учащихся.

Важно отметить, что дополнительная литература может применяться в рамках дифференцированного подхода на уроках биологии, что особенно актуально на сегодняшний день. Так, например, учащимся с высоким уровнем

знаний и интересом к предмету можно предложить научно-популярную литературу, а для учащихся с низкой мотивацией и невысоким уровнем знаний – литературу художественной, энциклопедической или занимательной направленности. Такой подход будет способствовать углублению знаний по предмету биология и повышению мотивации к её изучению [2].

Биология животных изучается в седьмом классе. В этом возрасте у школьников уже появляется достаточно устойчивый познавательный интерес, стремление узнавать новое. В качестве дополнительной литературы в школьном курсе биологии животных целесообразно использование, в первую очередь, книг следующих авторов: И.И. Акимушкин, Дж. Даррел, С.Ю. Юрский, Н.М. Верзилин.

В настоящее время, в связи с активным развитием информационно-коммуникационных технологий и большого интереса учащихся к электронным гаджетам, целесообразно рекомендовать школьникам для прочтения в качестве дополнительной литературы книги и статьи из сети Интернет. Приведём ряд примеров таких источников:

- <http://www.zooclub.ru/> – «Зооклуб». Этот сайт посвящён биологии диких и домашних животных всех систематических групп. Здесь можно не только прочитать информацию о животных, но и рассмотреть красивые фотографии.
- <http://e-l-k.narod.ru/> – «Животные – удивительное рядом». Сайт содержит большой объём занимательных фактов о животных.
- <http://sitim.sitc.ru/Sitim/knowledge/> – Живой мир. На сайте преимущественно представлена информация об эволюции всех систематических групп животных. Имеются материалы о древних животных.
- <http://natura.spb.ru/> – Развлекательно-познавательный сайт о животных и природе «Ох уж эти животные». Данный ресурс представляет большой интерес, так как в доступной и интересной для детей форме здесь представлена информация о биологических особенностях всех групп животных организмов.
- <http://contex.narod.ru/sitemap.html> – Тайны морских глубин. Данный ресурс представляет собой энциклопедию, содержащую основные факты по биологии беспозвоночных и позвоночных морских животных.

Все вышеназванные электронные ресурсы могут быть использованы в процессе изучения тем, посвящённых разнообразию животного мира,

биологическим особенностям отдельных систематических групп животных. Учащиеся могут использовать эти материалы для подготовки сообщений и рефератов, презентаций, а также в процессе разработки проектов по зоологии.

Выделим основные составляющие методического подхода к использованию дополнительной литературы на уроках биологии животных:

– Отбор литературы для учебной деятельности проводится с учётом возрастных особенностей учащихся. Текст книги должен быть изложен понятным для школьника языком. Необходимо, чтобы школьник был знаком с тематикой книги, иметь представление о животных организмах, которым посвящено литературное произведение.

– Подборка текстов дополнительной литературы осуществляется в соответствии с изучаемой на уроке темой. Основная цель использования дополнительной литературы – повышение интереса учащихся к теме урока через дополнение основного материала интересными необычными фактами. Рассматривая классы животных, следует обращать внимание школьников не только на характерные биологические признаки данной систематической группы, но и показать неординарные особенности животных, которые могут проявляться в интересных приспособлениях к среде обитания, заботе о потомстве, морфологических признаках и так далее.

– Предлагая школьникам литературу для изучения, учителю необходимо заранее ознакомиться с её содержанием, выявить незнакомые для учащихся термины и биологические взаимосвязи. Прежде чем приступить к изучению дополнительных литературных источников, следует объяснить школьникам встречающуюся в тексте терминологию, иначе часть смысла текста будет утрачена для детей [2].

Приведём примеры заданий для учащихся на уроках биологии животных с текстами дополнительной литературы.

Тема урока: Многообразие моллюсков.

Для работы на уроке школьникам предлагается текст из пособия для учащихся С.А. Молиса «Книга для чтения по зоологии»: «Головоногие моллюски». Материал о головоногих моллюсках в учебнике представлен недостаточно и с помощью данного текста школьники получают возможность узнать о них более подробную информацию. Учащимся предлагается прочитать текст и ответить на вопросы к тексту, составленные учителем:

1. Назовите представителей, которые относятся к классу головоногие моллюски.
2. Какую функцию выполняют щупальца головоногих моллюсков?

3. Какое количество сердец имеется у головоногих моллюсков?
4. Каким способом передвигаются головоногие моллюски?
5. Какие защитные приспособления есть у головоногих моллюсков?

Поиск ответов на вопросы способствует более глубокому пониманию текста и лучшему усвоению материала.

Тема урока: Класс Насекомые. Особенности строения и жизнедеятельности насекомых.

Насекомые представляют собой обширную и многообразную группу живых организмов. Данный урок целесообразно провести в форме дискуссии, в ходе которой учащиеся обсудят разнообразие внешнего и внутреннего строения насекомых, видовое многообразие, в том числе представителей местной фауны. Следует обратить внимание школьников на положительное и отрицательное значение шестиногих в природе и в жизни человека. Для успешной организации дискуссии школьникам следует заранее изучить ряд научно-популярных и энциклопедических изданий, ознакомиться с информацией на сайтах, посвящённых зоологии. Учитель рекомендует школьникам дополнительную литературу для изучения и распределяет темы для исследования. Также поощряется самостоятельный поиск информационных источников об изучаемой группе живых организмов. В процессе дискуссии школьники делают небольшие сообщения по изученной ими теме, затем сообщение обсуждается и дополняется другими учащимися.

Такой вид учебной работы достаточно объёмный и требует существенных затрат времени и сил как со стороны учителя, так и учащихся. Применять данную форму часто не рекомендуется. Лучше всего использовать её в тех случаях, когда необходимо познакомиться с систематической группой животных, отличающейся большим многообразием и сложностью поведения. Среди беспозвоночных это насекомые. Среди позвоночных отряд Воробьинообразные птицы, отряд Приматы, отряд Китообразные.

С дополнительной литературой по биологии животных школьники также работают при подготовке рефератов, докладов, эссе. Обучение школьников правильной и грамотной работе с дополнительной литературой способствует подготовке к более серьёзной учебной исследовательской деятельности, где данный навык является необходимым.

Таким образом, использование дополнительной литературы в учебно-воспитательном процессе по биологии животных способствует развитию познавательного интереса у школьников, способствует формированию умений работы с разнообразными источниками информации, находить, анализировать и

обобщать информацию. Кроме того, дополнительная литература даёт возможность изучить разные точки зрения, касающиеся проблемных вопросов. Такой подход вырабатывает у школьников умение думать, сопоставлять и анализировать факты, делать выводы. Все вышеназванные навыки являются признаками образованной личности.

Список использованных источников

1. Ахмедова, М.С. Использование художественной литературы на уроках биологии и экологии для развития познавательной активности обучающихся / М.С. Ахмедова. – Текст : непосредственный // Теория и практика образования в современном мире : материалы междунар. науч. конф. – Санкт-Петербург, 2012. – С. 147-149.
2. Бородулина, О.И. Использование текста учебника и дополнительной литературы на уроках биологии / О.И. Бородулина. – Текст : непосредственный // Перспективы развития науки и образования : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. – Елец, 2017. – С.18-19.
3. Максименко, Л.В. Использование дополнительной литературы на уроках биологии / Л.В. Максименко. – Текст : электронный // Открытый урок. 1 сентября. – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/511398> (дата обращения: 31.03.2022).

Сведения об авторах: Садыкова Нурзия Баррыевна, студентка 5 курса факультета информатики, математики и естественных наук, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Научный руководитель: Буддакова Надежда Борисовна, кандидат географических наук, доцент, доцент кафедры биологии и географии с методикой преподавания, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

УДК 37.372.8

Тажиббаева Н.Ф.
г. Шадринск, Россия

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЕ ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ

Статья посвящена проблемам дифференцированного подхода в обучении географии в общеобразовательных учебных заведениях. Автор рассматривает значение творческого подхода в учебно-воспитательном процессе и обращает внимание на необходимость дифференциации творческих заданий для учащихся в зависимости от уровня их подготовки.

Ключевые слова: учебно-воспитательный процесс, дифференцированное обучение, творческий подход, творческое задание, география, творческие способности.

Современный учебно-воспитательный процесс необходимо выстраивать таким образом, чтобы не только формировать у учащихся знания и умения, но и развивать их творческий потенциал. Под творческими способностями мы понимаем способность человека к креативному мышлению и умение находить неординарные решения в разных ситуациях. Творческие способности могут быть успешно сформированы в процессе обучения в том случае, если учитель использует на уроках активные методы обучения, предлагает учащимся задания творческого характера. В классе обучаются школьники с разным уровнем подготовки и не каждый ребёнок способен выполнить задания высокой сложности. Если задания не соответствуют интеллектуальным способностям ребёнка, слишком сложные для него, он утрачивает интерес к процессу обучения. Такая же ситуация возникает в случае с учащимися, имеющими более высокий уровень знаний в области географии и способными к нестандартному мышлению. Если им предлагать задания низкой сложности, не способствующие напряжённой мыслительной деятельности, они также теряют интерес. Решить данную проблему является возможным через дифференцированное обучение, которое следует применять также при разработке творческих заданий для учащихся. Всё вышеизложенное определяет актуальность нашего исследования.

В процессе написания работы нами был изучен и проанализирован ряд литературных источников. И.В. Душина большое внимание уделяет дифференцированному обучению. Автор обращает внимание на необходимость данного подхода в целях продуктивного обучения [1]. Л.В. Карплюк, Э.В. Екеева рассматривают возможности дифференцированного обучения в школьном курсе географии. Авторы указывают, что дифференцированное обучение – это форма организации учебного процесса, при которой учитель работает с группой учащихся составленной с учётом наличия у них каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств (гомогенная группа) [2]. О.В. Крылова, А.И. Крылов, П.А. Корниенко в своих работах уделяют большое внимание внедрению творческого подхода в учебно-воспитательный процесс. Они рассматривают возможности интерактивных наглядных пособий при организации творческих занятий на уроке [3]. В.Д. Сухоруков, В.Г. Суслов главной задачей развития творческих способностей считают повышение качества учебно-воспитательного процесса и воспитания интереса к знаниям. Творческая деятельность учащихся

строится на разной степени поиска, учит детей нахождению решений и повышает их самостоятельность в обучении [4].

Обобщив опыт педагогов и методистов, мы пришли к пониманию того, что творческая деятельность школьников состоит из следующих видов действий: применение полученных на предыдущих уроках знаний и умений в новой ситуации; поиск новой проблемы в стандартной ситуации; поиск новой функции известного объекта; поиск альтернативных решений в знакомых ситуациях. Грамотное применение творческого подхода в обучении школьников способствует формированию прочных и осознанных знаний по географии, учит самостоятельному поиску информации. Однако разный уровень подготовки учащихся в классе требует применения в учебно-воспитательном процессе дифференцированного подхода, который будет выражаться в выполнении учащимися творческих заданий разного уровня сложности.

Применение дифференцированных творческих заданий целесообразно уже в начальном курсе географии в шестом классе. Рассмотрим примеры творческих заданий разного уровня, которые могут быть предложены школьникам.

Тема урока: План местности. Данная тема предусматривает изучение топографических знаков, понимания основных отличий плана местности от географической карты. В качестве творческих заданий низкого уровня сложности можно предложить учащимся подготовить карточки с изображением топографических знаков, которые могут быть использованы в дальнейшем для проверки знаний школьников. В процессе выполнения данной работы дети заинтересуются разнообразием топографических изображений, лучше запомнят их, что сформирует базу для дальнейшего успешного изучения данного раздела географии. Учащимся, имеющим средний уровень успеваемости по географии можно предложить составить топографическое письмо или топографический рассказ, состоящие из слов и топографических знаков. Такой вид учебной работы вызывает у школьников интерес и способствует лучшему усвоению материала. Отдельные письма учителю следует предложить классу для прочтения, что также будет активизировать познавательную деятельность. Школьникам, увлекающимся географией будет интересно выполнить следующее задание повышенной сложности: изучить местность на топографической карте и определить территории, наиболее подходящие для строительства жилого здания, футбольного поля, создания зоны отдыха. Выполнение данного задания требует от учащихся хорошего знания топографических знаков, умения читать план местности и топографическую карту, а также применения знаний и умений в нестандартной ситуации.

Предложенные дифференцированные творческие задания могут использоваться для закрепления и обобщения изученного материала.

Предлагая творческие задания в шестом классе, следует учитывать возрастные особенности школьников. В этом возрасте познавательная активность значительно увеличивается, и школьники начинают с интересом относиться к обширному кругу научных вопросов. Однако задания для этой возрастной группы не должны отличаться чрезмерно большой сложностью, так как опыт креативной познавательной деятельности у школьников небольшой и перегрузка сложными для них заданиями может привести к угасанию интереса к обучению.

Учащимся седьмого класса можно предлагать более сложные задания по географии, так как они имеют достаточно сформированные навыки работы с географической картой и графическими изображениями, такими как климатограммы, графики, картодиаграммы.

В процессе изучения любой темы в школьном курсе географии материков и океанов в качестве закрепления изученного материала школьникам предлагается задание: текст с ошибками. Учитель раздаёт учащимся карточки, на которых напечатан текст по изученной теме, содержащий ряд ошибок. Школьникам необходимо их найти и исправить. Такое творческое задание достаточно простое и подходит для выполнения учащимся всего класса. Работая с текстами, содержащими ошибки, школьники учатся применять полученные знания на практике. Такая работа требует от них внимательности и активной мыслительной деятельности. После завершения работы всем классом, учитель проверяет правильность выполнения, указывает на допущенные школьниками ошибки. Школьникам, проявляющим интерес к географии, следует предложить более сложные творческие задания. Приведём примеры таких заданий:

1. Подготовить дневник путешествия по пустыне Сахаре или по экваториальному лесу Центральной Африки. Данное задание предполагает написание школьником рассказа в виде путевых заметок от первого лица, представив себя путешественником. Данная работа требует от школьника работы с источниками информации, анализа их и обобщения, а также развитого воображения. Такое задание может быть предложено при изучении каждого материка. В упрощённой форме его могут выполнить и более слабые учащиеся, если предложить им представить себя путешественником и написать рассказ объёмом в одну – две страницы о своём путешествии по определённой географической местности. При этом рассказ должен содержать описание достоверных географических особенностей территории.

2. Написать сочинение «Один день в Амазонии». Данное задание также требует от учащихся хороших знаний фактических данных о географическом объекте и творческих усилий. Учащимся необходимо владеть в этом случае литературными способностями. При оценивании задания учитель учитывает не только правильность, но и красоту изложения материала в сочинении. Такой тип заданий способствует получению навыков применять знания и умения из разных областей знаний в различных типах ситуаций.

3. Создание мини энциклопедии «Занимательные факты об Африке», «Занимательные факты об Австралии». Такую мини энциклопедию можно предложить подготовить учащимся при изучении каждого из материков. Поиск занимательных фактов увлекает школьников, способствует активизации познавательного интереса, а систематизация найденных материалов формирует навыки обобщения и синтеза информации.

В старших классах учащиеся готовы к выполнению более сложных и серьёзных творческих заданий. Слабые ученики обычно уходят из школы после девятого класса, в десятый класс приходят учащиеся, заинтересованные в процессе обучения. Эти обстоятельства снижают необходимость дифференциации творческих заданий по географии. Однако и в старших классах следует учитывать наличие детей, заинтересованных географией и детей, для которых данная дисциплина является второстепенным предметом.

В десятом классе школьники приступают к изучению географии зарубежных стран. В рамках данного курса учитель может включить в план обучения следующие виды творческих заданий:

1. Составление кроссворда по изученной теме с последующим его решением в классе.
2. Подготовка реферата.
3. Разработка программы перспективного развития региона (Африки, Азии и т.д.).
4. Подготовка презентации.
5. Выполнение проекта.

Более серьёзные и сложные темы следует давать для выполнения учащимся, планирующим в будущем связать с географией свою профессиональную деятельность.

Таким образом, применение творческих заданий на уроках географии требует дифференцированного подхода к учащимся, основанного на учёте индивидуальных способностей школьников к учебной дисциплине и уровня их

интеллектуальной подготовки. Такой подход обеспечит более высокую продуктивность учебно-воспитательного процесса.

Список использованных источников

1. Душина, И.В. Методика преподавания географии / И.В. Душина – Москва, 1996. – 192с.– Текст : непосредственный.
2. Карплюк, Л.В. Методика преподавания географии : учеб.-метод. комплекс / Л.В. Карплюк, Э.В. Екеева. – Горно-Алтайск : РИО ГАГУ, 2010. – 110 с. – Текст : непосредственный.
3. Крылова, О.В. Методические рекомендации по работе с интерактивными наглядными пособиями по географии / О.В. Крылова, А.И. Крылов, П.А. Корниенко. – Москва : Дрофа, 2007. – 150 с. – Текст : непосредственный.
4. Сухоруков, В.Д. Методика обучения географии : учебник и практикум для акад. бакалавриата / В.Д. Сухоруков, В.Г. Суслов. – Москва : Юрайт, 2016. – 359 с. – Текст : непосредственный.

Сведения об авторах: Тажибаева Наргиза Фархадовна, студентка 4 курса факультета информатики, математики и естественных наук, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Научный руководитель: Булдакова Надежда Борисовна, кандидат географических наук, доцент, доцент кафедры биологии и географии с методикой преподавания, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

УДК 37.016

Фролова К.И.
г. Шадринск, Россия

ТЕМАТИЧЕСКИЕ ВИКТОРИНЫ ПО ГЕОГРАФИИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

В статье рассматриваются вопросы применения тематических викторин по географии в 5 классе. Викторина рассматривается не только как нестандартная форма проверки знаний, но и как средство, способствующее активизации учебного процесса и повышения интереса у учащихся к географии, особенно на начальных этапах ее изучения.

Ключевые слова: *викторина, познавательные викторины, учебный процесс, активизация учебного процесса, развитие, познавательный процесс.*

В учебной деятельности школьника главную роль играет личная заинтересованность в собственных результатах и достижениях. Для этого

необходимо, чтобы познавательная деятельность была мотивированной и осознанной. В дидактике существует множество инструментов активизации мыслительной деятельности школьников. Оптимальным средством, для популяризации географических знаний могут быть тематические викторины, благодаря которым не только закрепляются полученные знания, но и расширяется кругозор школьников.

В широком понимании викторина рассматривают как игра, составленная из познавательных вопросов, которые объединены общей темой, проблемой, на которые необходимо найти ответы.

В учебной деятельности викторину рассматривают как нестандартную вопросно-ответную форму, нацеленную на диагностирование различной степени эрудированности школьников в вопросах географии.

Для школьников, которые в 5 классе приступают к изучению географии, как отдельной дисциплины, необходимо создать условия для успешного освоения базовых географических понятий, практических умений, необходимых для дальнейшего изучения различных разделов географии, а также в повседневной жизни.

Такой подход к тематическим викторинам в школьном курсе географии позволяет учителю достигать результатов успешного обучения не только на предметном, но и метапредметном и личностном уровнях.

Они могут применяться как для проверки и закрепления приобретенных ранее знаний, так и для их расширения и углубления. Викторины по географии в 5 классах целесообразнее использовать на уроках обобщения полученных знаний, уроках контроля и коррекции знаний, открытия новых знаний. Это требуют, прежде всего от учителя, умелой организации викторины для школьников, грамотного отбора географического материала для составления викторины, учета возрастных особенностей, уровня сложности изучаемого материала по географии в 5 классе и ряда других особенностей [3].

Школьные викторины не имеют четкой классификации, в основе разделения могут быть: цель проведения, форма организации, место проведения и др. Однако, школьная тематическая викторина должна отвечать определенным требованиям.

Во-первых, как разновидность интеллектуальной игры викторина должны иметь простые, понятные правила. С правилами ученики знакомятся в начале викторины, где учитель (ученики) сообщает об основных требованиях к устным или письменным ответам; правилах поведения; методах оценивания.

Во-вторых, вопросы викторины должны соответствовать уровню психолого-возрастных особенностей и познавательной активности обучающихся, степени изученности содержания предметной области «География».

В-третьих, викторина должна охватывать всех учащихся, быть интересной, познавательной [4].

Учитывая эти требования, учитель географии должен определить тему викторины, выделить основные смысловые блоки географического содержания, формируемые понятия, средства визуализации материала (рисунки, карты, фото, видеоматериалы и др.). Затем подобрать интересные сведения о географическом объекте, научные факты о географических открытиях, биографические данные об ученых-географах и др.

Анализ школьного раздела географии в 5-6 классах УМК «Полярная звезда» под редакцией А.И. Алексеева в разделе география 5 класс, включает следующие темы:

Тема 1. «Что изучает география?».

Тема 2. «Как люди открывали Землю?».

Тема 3. «Земля во Вселенной».

Тема 4. «Виды изображений поверхности Земли».

Тема 5. «Природа Земли» [3].

В 5 классе по географии, можно рекомендовать организовать небольшие тематические викторины, которые позволяют не только реализовать дидактические цели и задачи конкретного урока или раздела географии, но и создать возможности для реализации просветительской функции географического материала, выходящего за рамки школьных учебников.

Рассмотрим ряд вопросов-заданий для географической викторины в 5 классе.

1. Ответьте на опросы викторины

1) Расположите страны в порядке повышения ВВП

1. Индонезия

2. Россия

3. США

4. Австралия

Ответ: Индонезия, Австралия, Россия, США.

2) Расположите страны в порядке уменьшения добычи нефти

1. Эквадор

2. Оман

3. Казахстан

4. Дания

Ответ: Казахстан, Оман, Эквадор, Дания.

3) Что называется, биогеоценозом? Сформулируйте определение.

Ответ: Биогеоценозом называется сообщество живых организмов, совместно обитающих на определенной территории и связанных между собой пищевыми и энергетическими связями.

4) Какую из перечисленных ниже процессов вы бы выделили как главную причину эрозии почв.

1. Потепление климата

2. Распашка земель

3. Возведение различных сооружений

4. Высадка древесных растений

Ответ: 2.

5) Выберите вариант, в котором названа та важная роль атмосферы, которая защищает живые организмы от:

1. Резких колебаний температур

2. Вредных веществ

3. Радиоактивного загрязнения

4. Болезнетворных, патогенных микроорганизмов

Ответ: 1.

6) Как называют виды растений или животных, не встречающиеся нигде, характерные только для данной местности:

1. Эндемики

2. Космополиты

3. Фитонциды

4. Биомы

Ответ: 1.

7) Назовите наименование участка природы, выделенного для рекреации и сохранения природных видов растений, животных, и ландшафтов.

1. Национальный парк

2. Заказники

3. Заповедники

4. Ботанические сады

Ответ: 1.

8) К какому термину из нижеперечисленных вы можете отнести данное определение – «Совокупность естественных условий существования человеческого общества».

1. Природа
2. Природная среда
3. Географическая среда
4. Окружающая среда

Ответ: 1.

9) Высшая степень общности

1. Нация
2. Народность
3. Племя

Ответ: 3.

10) Назовите фамилию человека, который один из первых составил экономико-географическое описание России?

Ответ: Кирилов.

11) С какими областями граничит Курганская область

Ответ: на западе – Челябинская, на северо – западе – Свердловская область, на северо-востоке – Тюменская область. Подписать на контурной карте.

2. Ответьте на вопросы

1) Крайняя южная материковая точка России?

1. Гора Базардюзю
2. Мыс Челюскин
3. Мыс Флигели
4. О. Ратманова

Ответ: 1.

2) Высшая точка, какой из гор является самой высокой в мире?

1. Гималаи
2. Большой Кавказ
3. Кордильеры
4. Анды

Ответ: 1.

3) Какую из перечисленных ниже процессов вы бы выделили как главную причину эрозии почв.

1. Потепление климата
2. Распашка земель
3. Возведение различных сооружений

4. Высадка древесных растений

Ответ: 2.

5) Выберите вариант, в котором названа та важная роль атмосферы, которая защищает живые организмы от:

1. Резких колебаний температур
2. Вредных веществ
3. Радиоактивного загрязнения
4. Болезнетворных, патогенных микроорганизмов

Ответ: 1.

6) Самая малонаселенная часть света?

1. Азия
2. Австралия и Океания
3. Америка
4. Африка

Ответ: 2.

7) В каком городе солнце можно увидеть в ночное время суток?

1. Санкт-Петербург
2. Сыктывкар
3. Мурманск
4. Архангельск

Ответ: 3.

8) Вода какого озера, расположенного на территории Курганской области по лечебным свойствам, является аналогом воды Мертвого моря?

Ответ: Озеро Медвежье.

9) Этот памятник природы является сокровищницей зауральской флоры, насчитывающий около 200 видов растений. Здесь выращиваются не только местные виды, но и растения, привезенные с других областей и даже из заграницы.

Ответ: «Просветский дендрарий».

10) Кто является основателем Шадринской слободы?

1. Юрий Малечкин
2. Вилим Иванович де Геннин
3. Василий Татищев

Ответ: 1.

11) На какой равнине расположен г. Шадринск?

Ответ: Западно-Сибирской.

Организуя викторины по географии для учащихся 5 классов, рекомендуется учитывать возможности различных форм взаимодействия внутри классного коллектива, используя для этого фронтальные и индивидуальные формы. Такие формы дают возможность учащимся 5 классов приобретать и реализовывать опыт работы в команде, осуществлять деловую коммуникацию, рассуждать, думать логически и др.

Школьные тематические викторины по различным разделам географии, могут иметь самые разнообразные варианты проведения, так они могут содержать элементы квестов, квизов, в которых викторины, выступают одним из этапов, также в форме онлайн-викторин. Любая из этих форм может выступать в качестве средства активизации познания школьников при освоении географического материала, а также приобретения ценного личностного опыта.

Таким образом, создавая благоприятные условия для развития познавательных компетенций у школьников по географии с помощью тематических викторин, мы создаем условия для достижения личностных, метапредметных, предметных результатов обучения в школе.

Список использованных источников

1. Викторины по географии. – Текст : электронный // Инфоурок. – URL: [1https://infourok.ru/viktorina-samiy-samiy-geografiya-mira-2424173.html](https://infourok.ru/viktorina-samiy-samiy-geografiya-mira-2424173.html) (дата обращения: 19.12.2021).
2. Викторины по географии. – Текст : электронный // Купидония. – 2020. – URL: https://kupidonia.ru/all_viktoriny/viktoriny-po-geografii-dlya-5-klassa (дата обращения: 19.12.2021).
3. Морозова, О.В. Викторина «Такая разная география» для учащихся 5-х классов / О.В. Морозова. – Текст : электронный // Мультиурок. – URL: <https://multiurok.ru/files/viktorina-takaia-raznaia-geografiia-dlia-uchashchi.html> (дата обращения: 19.12.2021).
4. Тематические викторины по географии. – Текст : электронный // Виквиз. – URL: <https://viquiz.ru/theme/geography/> (дата обращения: 19.12.2021).

Сведения об авторе: Фролова Кристина Ивановна, студентка 3 курса, факультета информатики, математики и естественных наук, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Научный руководитель: Павлова Наталья Владимировна, старший преподаватель кафедры биологии и географии с методикой преподавания ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИРТУАЛЬНЫХ ЭКСКУРСИЙ ПО АНАТОМИИ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ БИОЛОГИИ

В статье раскрываются особенности проведения виртуальных экскурсий в школьном курсе анатомии. Автором описывается структура и алгоритм проведения виртуальной экскурсии. Также в статье проанализированы наиболее интересные ресурсы анатомии, которые могут использоваться в рамках школьного курса.

Ключевые слова: методика преподавания биологии, анатомия, виртуальные экскурсии, интерактивные технологии.

Актуальность данной темы обусловлена тем, что личность ученика, готовность его к самостоятельной деятельности, по ФГОС выходит на первый план в современной системе образования. Обучение должно формировать понятия, возникающие на основе соответствующих действий, и находить возможность их применения на практике. Учитель по отношению к ученику перестаёт быть источником знаний, поэтому появилась необходимость разработки новых подходов, форм и методов преподавания школьных предметов.

Экскурсии играют важную роль в изучении биологии в школе. Они способствует лучшему усвоению учащимися знаний и умений, развитию биологических, учебных, практических и исследовательских умений, а также более глубокому и содержательному развитию творческих способностей, мышления, укреплению теоретических знаний и реализации практической деятельности. С появлением новых информационных технологий экскурсии стали более доступными и информативными. Появился новый вид экскурсий – виртуальные экскурсии.

Виртуальные экскурсии – это экскурсии, которые реализуются с использованием всех видов информации – текстовой, звуковой, графической, анимационной, видео, символов – для обеспечения максимально быстрого, качественного восприятия и запоминания материала, предоставленного учащимся [1].

Виртуальные экскурсии имеют много преимуществ перед традиционными. Основные преимущества: доступность – экскурсионные объекты можно

осмотреть в любое время без больших материальных и временных затрат; можно просматривать туры и предложения несколько раз. Грамотно организованная виртуальная экскурсия помогает понять и выявить причинно-следственные связи, понять логические связи между понятиями, что зачастую обеспечивает прочное и глубокое усвоение основ науки. Но есть и недостатки: невозможность увидеть то, что не входит в тур, ограниченность впечатлений [3].

Виртуальный прототип объекта может в полной мере раскрыть пространственные и временные взаимодействия природных, исторических, социальных и технологических систем за счёт бережного и гармоничного взаимодействия виртуальных и традиционных способов обработки информации и донесения информации до учащихся [4].

Виртуальные экскурсии, бесспорно, приобретают значение для обобщения и закрепления знаний, полученных на уроках по анатомии с основами физиологии, с профориентационной направленностью для выбора обучающимися будущей профессии, и при решении задач экологического воспитания. При этом педагог, организующий и реализующий виртуальную экскурсию, должен владеть методикой их проведения и достаточно знающий фактический материал по курсу анатомии и физиологии человека.

Для любой экскурсии, как реальной, так и виртуальной, необходим план предварительной подготовки, включающий выбор темы, которая будет зависеть от изучаемого раздела курса школьной анатомии. Далее педагогу необходимо составить маршрут и «пройти» самому этот маршрут с целью подготовки фактического анатомического материала, подборки проблемных вопросов, методических приёмов, заданий для обучающихся. Рекомендуется презентовать экскурсию для заинтересованности учащихся, а для завершения продумать формат проведения рефлексии [2].

Структура урока биологии с использованием технологии виртуальной экскурсии может быть следующей.

1) Как и любой другой урок биологии, виртуальный управляемый урок начинается с момента организации. Организационный момент включает приветствие, постановку цели и задач виртуальной экскурсии. С помощью вступительного диалога актуализируются знания обучающихся по анатомии, что способствует более эффективному осваиванию конкретных тем из раздела анатомии человека, а также ведёт подготовку для выполнения самостоятельной работы по материалам виртуальной экскурсии [2].

2) Второй этап заключается в ознакомлении обучающихся с содержанием виртуальной экскурсии. Этот процесс может осуществляться самостоятельно или с помощью учителя, который раскрывает содержание виртуального тура.

3) На завершающем этапе учащиеся сообщают о выполненной работе, а учитель проверяет правильность выполнения работы. После этого происходит заключительная беседа, в ходе которой преподаватель акцентирует внимание учащихся на новых знаниях, полученных ими в ходе виртуального тура, отвечает на поставленные вопросы, проверяет правильность поставленных перед ними задач, а учащиеся делятся своими впечатлениями и мнениями. Учащиеся получают информацию о том, как использовать то, что они узнали, на следующем уроке биологии. Содержание виртуальной экскурсии можно разбавлять конкурсами, викторинами, играми, что делает процесс изучения анатомии более увлекательным для учащихся [3].

Рассмотрим площадки виртуальных экскурсий, которые можно использовать при изучении анатомии.

Kenhub – это полноценный учебный портал, посвящённый анатомии. Используя высококачественные иллюстрации и фото атласа тела человека, видеоматериал, а также статьи, представленные медицинскими специалистами, можно качественно подготовить экскурсию по анатомии или гистологии.

Изучение морфологии костей человека в сравнении с приматами, особенностями артикуляции, детализирование конкретных костей для более тщательного трёхмерного изучения изображения возможно с помощью интерактивного сравнительного инструмента eSkeletons.

Анатомия человека – атлас. На сайте есть раздел, посвящённый изучению человеческого организма, наглядное пособие. Подробная справочная информация и простая система поиска будут поддерживать интерес преподавателей и учащихся к анатомии тела.

Изучение желёз внутренней секреции, принципа действия гормонов, особенности трансплантологии и регенерации, воздействия ферментов желудочного сока возможно с помощью демонстрационных опытов в рамках экскурсии в Государственный биологический музей им. Тимирязева. Также возможно проведение самостоятельных экспериментов на интерактивных занятиях, например, при изучении органов чувств.

Проект «Умная Москва» позволяет учащимся, интересующимся медициной, а в частности хирургией, познакомиться с хирургическими инструментами, попробовать провести операцию, например, по удалению опухоли в пищеводе, или аппендицита, или зуба. При непосредственном

виртуальном участии, учащиеся могут провести анестезию или манипуляции с хирургическим оборудованием.

Таким образом, сегодня целесообразно использовать экскурсии как форму образовательного процесса. Экскурсии необходимы для всестороннего развития личности школьника. Экскурсии являются одним из инструментов освоения результатов средней общеобразовательной программы. Экскурсии – распространённый способ приобретения знаний, навыков и умений. Использование данного метода позволяет достичь результатов освоения программ среднего общего образования в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами.

Форматы экскурсий могут быть различными. Виртуальные туры используются в образовательном процессе как форма экскурсии. Виртуальная экскурсия относится к интерактивному способу обучения взаимодействию и форме активного обучения. В связи с этим виртуальные экскурсии повышают познавательную активность и актуализируют учебные материалы.

Успех экскурсии зависит от качества контента. Поэтому преподаватели должны знать, уметь и владеть методикой проведения, методической характеристикой экскурсий, подготовкой экскурсий.

Список использованных источников

1. Горина, С.Г. Виртуальная экскурсия как современное направление применения информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе / С.Г. Горина, Е.М. Сорочкина // Наука и перспективы. – 2018. – № 1. – С. 53-57.
2. Дашкова, Е.В. Особенности организации экскурсий для современных школьников / Е. В. Дашкова, Е. Б. Ивушкина // Педагогика и современность. – 2014. – Том 1, № 1-1. – С. 60.
3. Осипов, В.Ф. Виртуальные экскурсии в учебном процессе / В.Ф. Осипов // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2020. – № 11-8 (67). – С. 167-171.
4. Платунова, Е.В. Виртуальные экскурсии как средство формирования познавательных универсальных учебных действий, обучающихся / Е.В. Платунова // Молодой учёный. – 2017. – №14. – С. 645-647.

Сведения об авторах: Чередниченко Дмитрий Игоревич, студент 5 курса факультета информатики, математики и естественных наук, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Научный руководитель: Шарыпова Надежда Владимировна, кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой биологии и географии с методикой преподавания, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

3. Развитие детского и молодежного научно-технического творчества и искусства в процессе профессионально-технологического образования

УДК 371.398

Бельков Д.М., Козловских М.Е., Кутыгин О.И.

г. Шадринск, Россия

ОРГАНИЗАЦИЯ ТУРНИРОВ ПО РОБОТОТЕХНИКЕ НА БАЗЕ ДЕТСКОГО ТЕХНОПАРКА КВАНТОРИУМ

В статье рассматриваются вопросы популяризации робототехнического движения за счет организации и проведения региональных турниров. Авторы описывают опыт организации и проведения турниров по робототехнике на основе социального партнерства детского технопарка Кванториум и Шадринского государственного педагогического университета. Особое внимание уделяется разработке и формулировке тематических заданий на примере турнира «Формула скорости».

***Ключевые слова:** турнир по робототехнике, дополнительное образование.*

За последние 2 года количество детских турниров по робототехнике, проводимых на региональном уровне, как и количество участников, стремительно падает. В период с 2017 по 2019 год в Курганской области было проведено более 20 турниров с общим количеством участников более 1000 человек. В период с 2020 по 2022 год – около 5 турниров с охватом около 300 человек. Это связано с объективными причинами (сложная эпидемиологическая обстановка), но именно сложная ситуация ведет к снижению интереса к робототехнике, падению познавательной мотивации, стимула у обучающихся и педагогов на занятиях в кружках и объединениях по робототехнике [2]. Для возвращения интереса к робототехнике, стимулирования состязательной практики и увеличению количества участников технических объединений, в которых активно занимаются робототехникой Детский технопарк «Кванториум» (г. Шадринск) планирует ежегодно проводить два региональных турнира – в декабре и мае. В рамках реализации соревнований в мае 2022 года планируется проведение онлайн-трансляции турнира, что также позволит популяризировать занятия робототехникой и дать обучающимся дополнительный стимул для занятий.

Коллектив Детского технопарка «Кванториум» совместно с педагогами Шадринского государственного педагогического университета имеют большой опыт реализации турниров по робототехнике различных уровней. Они не только выступают наставниками команд городских, региональных и Всероссийских соревнований, но и сами выступают в качестве организаторов и судей. Так, Козловских Марина Евгеньевна и Бельков Денис Михайлович - участники реализации проектов «Robot Test Drive», «Robot Test Drive 2.0» [2, 3], Всероссийского конкурса молодежных проектов среди физических лиц в рамках форума «Территория смыслов на Клязьме». Данные проекты были направлены на организацию выездных отборочных и областных турниров по робототехнике в Курганской и Свердловской областях (около 1800 участников в двух проектах).

В декабре 2021 года нами был организован и проведен региональный турнир по робототехнике «Старые песни о главном». В мае 2022 года планируется проведение турнира «Гонки скорости», а в декабре 2022 – «Хоровод культур», турнир будет посвящен году культурного наследия народов России.

Участниками проектов организации турниров по робототехнике являются:

- школьники Курганской области, изучающие основы робототехники в образовательных организациях системы дополнительного образования, в «Точках роста»;
- обучающиеся Кванториума, изучающие робототехнику;
- педагоги по робототехнике системы дополнительного образования;
- студенты Шадринского государственного педагогического университета.

Основной целью турниров по робототехнике, проводимыми ДТ Кванториум и ШГПУ является выявление и развитие интеллектуальных, познавательных способностей учащихся, повышение интереса школьников к информатике, физике, техническому моделированию, популяризация и развитие робототехники в образовательных организациях.

Задачами турнира являются:

- привлечение обучающихся к инновационному, научно-техническому творчеству в области робототехники;
- пропаганда робототехники и Lego-конструирования как учебной дисциплины;
- формирование новых знаний, умений и компетенций у обучающихся в области инновационных технологий, механики и программирования [2].

Участники турнира – обучающиеся 1-7 классов.

При подготовке турниров по робототехнике одной из важных задач является разработка материалов (задания для турнира, система оценки и судейства). Задания для турнира должны быть тематическими, соответствовать возрасту и уровню обучающихся, нести познавательную нагрузку и стимулировать дальнейшее развитие как детей, так и их педагогов.

Так, например, для проведения турнира по робототехнике «Формула скорости» была выбрана тема автоспортивных соревнований. В соответствии с тематикой турнира были разработаны задания на полигонах для категории Новичок (Н-1 и Н-2):

1. «Пора менять шины». Робот-гонщик должен проехать круг трассы и затем заехать на пит-стоп. В зоне пит-стопа робот останавливается, один человек из команды участницы меняет шины. Далее робот должен проехать еще один круг и финишировать.

2. «На старт, внимание, гонка!». Робот устанавливается на полигоне и ожидает подачу пяти красных карточек. После обработки сигнала он должен проехать не менее 10 см. и остановиться.

3. «Трасса заблокирована». На гонках бывает, что с автомобилями происходят неожиданные аварии, и трасса оказывается внезапно заблокирована препятствиями, которые необходимо объезжать. На трассе полигона устанавливаются два препятствия, которые робот-гонщик должен объехать.

4. «Машина безопасности». По трассе начинает движение робот машина безопасности. Робот участников стартует за ней и должен не врезаться и держаться за машиной безопасности на определенном расстоянии на минимальной скорости.

5. «Склад шин». Робот располагается на полигоне напротив стеллажей. Задачей команд участников является положить шины на стеллаж согласно размерам, используя робот погрузчик в ручном режиме с помощью джойстика.

6. «Готовим пит-стоп». Робот располагается на полигоне напротив стеллажей. Задачей команд участников является перенести шины со стеллажа в зону пит-стопа, используя робот погрузчик в ручном режиме с помощью джойстика.

7. «Собираем болид». На полигоне фиксируются зоны складов – рамы, колеса, двигатели, кузов, трансмиссия, подвеска. Из зоны старта финиша робот в правильной последовательности берет детали со складов, перевозит их в зону сборки, затем увезти в зону технического контроля контроллеры, потом доставить туда собранный болид.

8. «Награждение». Роботу предлагается лист с цветным изображением

флагов трех стран. Задача робота – определить победителя и призеров и вывести на экран названия стран в правильной последовательности.

Кроме заданий на программирование участникам турнира предлагается выполнить сборку не более трех моделей по инструкции, используя Lego конструктор. Наибольшей познавательным потенциалом обладает еще одно задание турнира – «Фан-клуб». Это викторина, посвященная гоночным событиям. Например, автодромы, пилоты – чемпионы мира, правила проведения соревнований, различные гоночные серии и гоночные автомобили и др.

Для категории Новичок (Н-0) задания турнира следующие:

- параллельная парковка задним ходом,
- заезд в бокс задним ходом,
- повороты на 90⁰,
- змейка,
- восьмерка,
- скоростной режим,
- внимание – дети!
- случайные пешеходы,
- серпантин,
- эстакада,
- платная парковка, поворот налево, поворот направо,
- робот-полицейский.

Данные задания были адаптированы с робототехнического турнира «Автошкола» [1].

Для проведения робототехнических турниров была сотрудниками учебно-вычислительного центра ШГПУ была разработана автоматизированная система онлайн-судейства «YouReferee» [4]. При проведении турнира организаторы привлекают педагогов и студентов факультета информатики, математики и естественных наук ШГПУ к работе в качестве судей и волонтеров. Для наставников и тренеров команд-участников в процессе подготовки к соревнованиям проводятся консультации, мастер-классы и круглые столы, что позволяет повысить их профессиональные компетенции.

Таким образом, результатами организации и проведения турниров по робототехнике различных уровней на базе Детского технопарка «Кванториум» являются:

- у обучающихся основам робототехники расширяются мотивы обучения робототехнике, повышается интерес к участию в турнирах, понижается

напряженность перед участием в соревнованиях, расширяются навыки работы в команде;

– открытость турнира и возможности онлайн-трансляции способствуют привлечению внимания населения Курганской области (не только) к образовательным программам по робототехнике, к робототехническому движению Курганской области, а также позволит познакомить с тематическими сюжетами турниров;

– у педагогов дополнительного образования расширяются профессиональные компетенции в области подготовки детей к соревнованиям по робототехнике, компетенции в организации и проведении подобных турниров на базе своего образовательного учреждения;

– у студентов и старших обучающихся, являющихся волонтерами на турнирах (судьями, консультантами, помощниками руководителей команд) расширяются компетенции в области разработки заданий для турниров, организации и проведения турниров, оценке заданий турниров по робототехнике.

В дальнейшем планируется провести тематический турнир «Хоровод культур», посвященный году культурного наследия народов России, расширить географию участников за счет в том числе дистанционного участия, сопровождать онлайн-трансляции работой комментаторов, при подготовке к турнирам проводить образовательные сессии для педагогов и обучающихся.

Список использованных источников

1. Задания турнира по робототехнике «Автошкола» / Д.М. Бельков, М.Е. Козловских, И.Н. Слинкина. – Текст : непосредственный // Информатика в школе. – 2019. – № 8 (151). – С. 25-35.
2. Подготовка турниров по робототехнике: практико-методический аспект : коллект. моногр. / Д.А. Слинкин, В.Е. Евдокимова, В.М. Гордиевских, И.Н. Слинкина, М.Е. Козловских, Д.М. Бельков. – Шадринск : ШГПУ, 2020. – 114 с. – Текст : непосредственный.
3. Реализация проекта «Образовательная робототехника» в Курганской области / И.Н. Слинкина, Н.Н. Устинова, Д.М. Бельков. – Текст : непосредственный // Непрерывное образование в XXI веке: проблемы, тенденции, перспективы развития : материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Шадринск : ШГПУ, 2016. – С. 99-104.
4. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ 2017661412 Российская Федерация. Автоматизированная система онлайн-судейства «YouReferee» / Д.М. Бельков : заявитель и правообладатель: Шадр. гос. пед. ун-т. – № 2017661412. – URL: https://new.fips.ru/registers-doc-view/fips_servlet?DB=EVM&DocNumber=2017661412&TypeFile=html.

Сведения об авторах: *Бельков Денис Михайлович*, педагог дополнительного образования ДТ Кванториум, ведущий специалист Учебно-вычислительного центра ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»; *Козловских Марина Евгеньевна*, канд. пед. наук, доцент, педагог дополнительного образования ДТ Кванториум, доцент кафедры Физико-математического и информационно-технологического образования, Факультет информатики, математики и естественных наук ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»; *Кутыгин Олег Игоревич*, педагог дополнительного образования ДТ Кванториум, магистрант ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск.

УДК 371.398

Брюховских И.Е., Мордвинов Е.О.
г. Шадринск, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ПРОГРАММИРУЮТ ВСЕ»

В статье рассматриваются вопросы организации обучения программированию с использованием дистанционных образовательных технологий. Авторы описывают различные инструменты организации обучения. Особое внимание уделяется представлению опыта работы с обучающимися 8-11 классов при обучении программированию на языке Pascal.

***Ключевые слова:** дистанционные образовательные технологии, обучение программированию, дополнительное образование.*

Современный мир является временем прогрессивного развития технологий и различных решений для выполнения задач в самых разных сферах деятельности. Без внимания не остаётся ни одна область, поэтому и в сферу образования приходят новые идеи и преобразования. Некоторые из них являются следствием течения времени, а прочие становятся закономерным ответом на происходящие в мире события. Традиционная форма обучения в современном мире уже не является достаточной для поддержания высокого уровня эффективности образовательной деятельности, все шире внедряются методики и технологии дистанционного образования, в том числе в системе дополнительного образования детей.

Шадринский государственный педагогический университет не один год является организатором городских и региональных этапов Всероссийской олимпиады школьников по информатике. К сожалению, наблюдается некоторое снижение уровня выполнения заданий участниками, в частности по

программированию. Анализ работ обучающихся за 2021 год показал, что назрела необходимость систематической и целенаправленной подготовки школьников к олимпиадам. По инициативе Детского технопарка «Кванториум» (г. Шадринск) был предложен проект «Программируют все!». Целью данного проекта на первое полугодие 2022 год является привлечение обучающихся Курганской области к олимпиадному движению по информатике и обучение программированию на базовом уровне. При выборе формы организации обучения было принято решение об использовании дистанционных образовательных технологий, так как обучающиеся районов Курганской области не имеют возможностей посещения занятий в кванториуме в традиционной форме.

Вопросам применения дистанционных образовательных технологий посвящено много исследований [1, 2, 3]. В практике образовательного процесса выделяются различные платформы дистанционного обучения, например, Stepic, Coursera и др. Проанализировав опыт организации обучения на различных платформах, опыт вузов и организаций дополнительного образования, мы выбрали, на наш взгляд, наиболее оптимальные для достижения целей ресурсы.

Набор обучающихся состоялся в январе 2022 года. Первоначально на предложение откликнулись около 150 ребят Курганской области. Для начала обучения необходимо было определиться с языком программирования, на котором будет построена образовательная деятельность. Были выбраны два языка: Python для обучающихся 7 классов и высокоуровневый язык программирования Pascal для обучающихся 8-11 классов.

Есть несколько важных причин выбора именно этого средства обучения. Особенностью языка Pascal является строгая типизация и наличие средств структурного программирования, что необходимо для освоения азов программирования детьми. Набирающий популярность язык программирования Python выбран для более младшего возраста, так как в данном языке много различных автоматизирующих механизмов, которые реализованы за программиста, и для их использования глубоких знаний структурного программирования не требуется. Как пример можно привести функцию сортировки, которая в Python реализована за пользователя. В Pascal же подобные структуры и функции необходимо реализовывать вручную, что позволяет, с другой стороны, детям более глубоко и качественно изучить основы программирования.

Организация обучения началась с выбора соответствующего программного обеспечения, которое позволило бы комфортно работать с этим

языком программирования. Для этого нужно установить компилятор и редактор кода. В качестве компилятора языка программирования Pascal был выбран Free Pascal Compiler. После этого необходимо установить текстовый редактор, имеющий функцию подсветки синтаксиса для удобства при написании кода. Мы остановили наш выбор на текстовом редакторе Geany. Он обладает всем необходимым функционалом: работа с кодировками, подсветка синтаксиса, автозаполнение, отладчик ошибок, встроенный терминал и т.д. При этом он не нагромождён лишними функциями и возможностями, которые бы усложняли интерфейс. Его внешний вид минималистичен, а интерфейс удобен в эксплуатации. Совокупность этих факторов важна в образовательной деятельности детей, а всё вышеперечисленное делает Geany оптимальным выбором для решения поставленной задачи.

В дальнейшем, после выбора программного обеспечения, с помощью которого дети будут учиться программировать, необходимо было наладить дистанционную коммуникацию с детьми. Эта задача решается двумя программными средствами. Первое – это какой-либо сервис или приложение, которое позволяет установить стабильную аудио и видео связь с обучающимися. В нашем случае был выбран Discord. Данное приложение позволяет достаточно оперативно и удобно управлять группами учеников (в программе этот термин заменён на «сервер») и каналами внутри созданных групп. Такое разделение повышает удобство взаимодействия с аудиторией, а также расширяет возможности публикации и сортировки необходимой информации. Стоит отметить высокое качество аудио- и видеосигнала и стабильное подключение даже в условиях не самого высокоскоростного интернет-соединения, что характерно для некоторых отдаленных районов области. Немаловажный плюс Discord заключается в возможности производить захват экрана и транслировать его в удовлетворительном качестве всему серверу, где проходят занятия. Качество трансляции можно настраивать в зависимости от поставленной задачи: есть возможность выставить плавную картинку в среднем качестве либо снизить частоту кадров передаваемого изображения, повысив при этом качество конечной картинки. Обучающиеся в свою очередь также способны вести трансляцию своих экранов в целях обратной связи, что значительно упрощает проверку знаний во время занятия или домашней работы в случае возникновения каких-либо вопросов.

В качестве дополнительного программного обеспечения мы использовали электронную образовательную среду Кванториума eos.shadrkvant.ru. Данное программное обеспечение позволяет вести дистанционную работу методом

публикации учебных материалов, видеоуроков, домашних заданий, различных самостоятельных практических заданий и проверочных работ. Кроме того, сервис предоставляет возможности для анализа успеваемости учеников и для преподавателя упрощает процесс проверки домашнего задания. Преподаватели, зарегистрированные на данной платформе, создают собственный курс и занимаются его наполнением: публикуют задания и лекции, оценивают выложенные учениками задания, ведут наблюдение за успеваемостью и т.д. При использовании ЭИОС наряду с сервисом Discord процесс взаимодействия с преподавателем становится быстрее и легче, т.к. в одном месте собраны все задания и лекции, а также всевозможные ссылки и инструкции по установке необходимого программного обеспечения на собственные ПК, видеоконсультации по сложным заданиям и т.п.

В процессе обучения по проекту «Программируют все!» с использованием дистанционных технологий мы столкнулись с некоторыми проблемами. Главная из них заключалась в частоте пропуска занятий со стороны обучающихся: этот показатель выше, чем в очном образовательном процессе. Причины могут быть разные, но суть проблемы состоит в сохранении отсутствующими на занятиях учеников темпов успеваемости наравне со всеми. Для решения этого вопроса было принято решение вести запись уроков для дальнейшей публикации в системе ЭИОС или на внутренних ресурсах Кванториума. Обладая ссылкой, обучающиеся имеют возможность зайти на эти ресурсы и скачать (или просмотреть онлайн) необходимый видеоурок. Таким образом, решается проблема пропусков, а также появляется дополнительная возможность для всех учеников самостоятельной подготовки и повторения материалов занятий.

В качестве инструмента ведения записи занятий была выбрана программа OBS Studio. Это полностью бесплатное открытое и кроссплатформенное программное обеспечение, охватывающее весь спектр требуемых для нашего проекта задач. Данное приложение достаточно удобно для гибкой настройки записываемого звука, захвата изображения, размера итогового файла, качества и т.д. Основным преимуществом данной программы является возможность гибкой настройки записи. Основной упор делается на качество захватываемого изображения и низкий вес конечного файла. Благодаря правильно выставленным настройкам можно добиться сильного уменьшения объёма итоговой записи при сохранении приемлемого качества картинки.

Таким образом, для реализации дистанционного образовательного процесса было принято решение использовать язык программирования Free Pascal. Для его использования требуется установить компилятор FPC и выбрать

удобную среду (редактор кода) – в нашем случае это Geany. Для поддержания стабильного уровня коммуникации между обучающимися и их наставниками было выбрано приложение Discord, для публикации заданий и лекционных материалов, для ведения отчётности и проведения проверочных работ используется электронная образовательная среда ЭИОС. В рамках записи образовательного процесса (проведение лекций, закрепление материала путём решения задач) используется OBS Studio – это решение даёт некоторым ученикам возможность компенсировать пропуски занятий и не отстать от основного потока. Опыт работы первого полугодия 2022 года показал, что выбранные технологии обеспечивают достаточные возможности для ведения полноценного образовательного процесса. В дальнейшем планируется продолжить работу над проектом. С сентября 2022 года будет организован набор в новые группы для освоения основ программирования на базовом уровне, а для прошедших обучения будут открыты группы для углубленного изучения языка Pascal и подготовки к олимпиадным заданиям по информатике.

Список использованных источников

1. Баженова, И.Ю. Особенности обучения языкам программирования при дистанционной форме образования / И.Ю. Баженова. – Текст : электронный // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2014. – № 10. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obucheniya-yazykam-programmirovaniya-pri-distantsionnoy-forme-obrazovaniya> (дата обращения: 15.02.2022).
2. Белоконь, О.В. Модели индивидуальных образовательных траекторий обучения конструированию в условиях цифровизации / О.В. Белоконь, М.В. Едренкина. – Текст : электронный // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 6 (91). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modeli-individualnyh-obrazovatelnyh-traektoriy-obucheniya-konstruirovaniyu-v-usloviyah-tsifrovizatsii> (дата обращения: 20.02.2022).
3. Едренкина, М.В. Возможности применения дистанционных образовательных технологий в обучении конструированию в условиях дополнительного образования / М.В. Едренкина. – Текст : непосредственный // Chronos. – 2021. – Т. 6, № 1. – С. 21-23.

Сведения об авторах: *Брюховских Илья Евгеньевич, Мордвинов Евгений Олегович*, педагоги дополнительного образования ДТ Кванториум, магистранты ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск.

РАЗРАБОТКА ЭКСКУРСИИ ПО ТЕМЕ «ИЗУЧЕНИЕ ПРИНЦИПА РАБОТЫ ВИНТОВОГО АТМОСФЕРНОГО И РЕАКТИВНОГО РАКЕТНОГО ДВИГАТЕЛЯ» В ДЕТСКОМ ТЕХНОПАРКЕ «КВАНТОРИУМ»

В статье приводится разработка сценария экскурсии на тему «Изучение принципа работы винтового атмосферного и реактивного ракетного двигателя». В ходе экскурсии проводится знакомство с видами авиационных двигателей, историей создания летательных аппаратов. Дается описание работы атмосферного винтового и реактивного двигателей, приводятся примеры их использования в современном мире.

Ключевые слова: экскурсия, летательные аппараты, двигатели, Кванториум.

На сегодняшний день одним из приоритетных направлений государственной политики в сфере образования является инженерно-технологическое образование. Инженерно-технологическое образование реализуется в организациях дополнительного образования, одним из видов таких организаций являются детские технопарки «Кванториум». С помощью новейшего оборудования различных квантумов и интерактивного музея можно наглядно изучать довольно сложные темы, входящие, как в школьный курс физики, так и в программы обучения по дополнительному образованию. Различные демонстрационные установки интерактивного музея позволяют проводить образовательные экскурсии по разным тематикам.

Так на базе интерактивного музея детского технопарка Кванториум может быть проведена экскурсия на тему «Изучение принципа работы винтового атмосферного и реактивного ракетного двигателя». Данная экскурсия позволяет продемонстрировать явления подъёмной силы крыла (винта), реактивного движения. Экскурсия предназначена для учащихся 8-11 классов. Целью экскурсии является знакомство учащихся с принципами работы винтового атмосферного и реактивного ракетного двигателей. Задачами экскурсии являются:

- познакомить учащихся с двумя видами двигателей: винтовым атмосферным и реактивным ракетным;

- рассказать о принципах работы данных двигателей;
- показать область применения винтового атмосферного и реактивного ракетного двигателей.

В качестве оборудования применяется установка интерактивного музея, демонстрирующая принцип работы двигателей, а также интерактивная доска и ноутбук.

Экскурсия состоит из шести этапов:

1. Вводная часть
2. Запуск самодельных бумажных самолетов в холле.
3. Рассказ о видах двигателей летательных аппаратов, принципах работы винтового атмосферного и реактивного ракетного двигателей.
4. Рассмотрение установки, демонстрирующей принцип работы винтового атмосферного и реактивного ракетного двигателей.
5. Знакомство с оборудованием аэроквантума (демонстрация оборудования, полеты в симуляторе).
6. Заключительная часть.

Во вводной части экскурсии целесообразно начать разговор о том, что ещё в далеком прошлом люди мечтали летать как птицы, разрабатывали различные макеты и установки, проводили эксперименты. Также с учащимися можно обсудить, какие современные летательные аппараты уже им знакомы.

Отдельное внимание стоит уделить тому, что наиболее простым летательным аппаратом из всех перечисленных, который также является прототипом реального самолета, является простой бумажный самолетик. Бумажные самолетик практически каждый из нас запускал в детстве, проверял дальность и скорость его полёта, меняя его форму и размер. Здесь же необходимо уточнить, что человеком, первым использовавшим бумажный самолетик для тестирования новых идей при конструкции реальных самолётов, стал Джон Кнудсен Нортроп (1930 г.) – сооснователь компании Lockheed Corporation. Несмотря на кажущуюся несерьезность этого занятия, оказалось, что пускание самолетиков – это целая наука. На данный момент в мире проводятся даже спортивные состязания по запуску самолетиков из бумаги – Red Bull Paper Wings. Такие соревнования проходят на мировом уровне, а их создателем является британец Энди Чиплинг. Многие годы он вместе со своими друзьями занимался созданием различных бумажных моделей самолетиков и в 1989 году основал Ассоциацию Бумажного Авиастроения. Энди Чиплингом также был написан свод правил по запуску бумажных самолетов.

Далее можно перейти ко второму этапу экскурсии – запуску самодельных бумажных самолетов в холле Кванториума. При этом учащимся необходимо объяснить правила, по которым они смогут соревноваться друг с другом. К этим правилам относятся:

1. Изготовить самолетик из листа бумаги формата А4.

2. Сделать бумажный самолётик только при помощи сгибаний бумаги. Запрещается резать или клеить самолетик или отдельные его части, а также использовать инородные предметы для фиксации (скрепки и т.п.).

Состязания команд (или же отдельных игроков) проходят по трем дисциплинам: дальность полета, время полета и аэробатика, подразумевающая под собой зрелищное шоу. Также вниманию учащихся предоставляются макеты и инструкция создания различных видов бумажных самолётиков.

Перед проведением соревнования стоит уточнить, что чемпионат мира по запуску бумажных самолетиков впервые состоялся в 2006 году. Такой чемпионат проводится раз в три года в австрийском городе Зальцбург, в огромном стеклянно-сферической формы здании, имеющем название «Ангар-7». Плотный самолетик-дротик с узкими крыльями стал фаворитом чемпионата мира, который был проведен в 2012 году. Именно с таким самолетиком чешский пилот Томаш Бек занял первое место.

После проведения ряда полётов учащимся необходимо сделать вывод о том, что при изменении формы крыла бумажного самолетика также изменяется и дальность полета. Это связано с тем фактом, что на крыло самолетика действует подъемная сила, позволяющая самолету лететь. На этом моменте целесообразно перейти к следующему этапу экскурсии – рассказу о видах двигателей летательных аппаратов, принципах работы винтового атмосферного и реактивного ракетного двигателей.

Первым делом необходимо дать определения двигателя. Так двигателем называют одну из важнейших частей в любом механизме. От типа двигателя, находящегося в летательном средстве, зависит и функция, которую будет выполнять самолет. Одни самолеты с конкретным типом двигателя могут быть применены для сельскохозяйственных работ, другие – для перевозки пассажиров. Также особую роль играет высота и дальность полёта, на которой должен находиться самолет.

Можно выделить виды авиадвигателей по отношению к атмосферному воздуху. Так одним двигателям необходимым условием для работы является наличие атмосферы, другим двигателям атмосфера может быть не нужна, она даже может снижать их эффективность. Всего существует два типа двигателей

для летательных аппаратов: воздушный (атмосферный) и ракетный.

На этом этапе необходимо рассказать не только о видах двигателей, но и о создании летательных аппаратов. Так особое внимание стоит уделить летательным аппаратам, работающим на атмосферных двигателях, к которым относятся вертолеты и самолеты.

Целесообразно познакомить учащихся с основными этапами появления и развития вертолетостроения. Рассказ можно начать с первого упоминания о вертикально взлетающем летательном аппарате, который был разработан в Китае около 400 г.н.э. Такой летательный аппарат являлся игрушкой, представленной в виде палки, к которой крепились перья в виде винта. Такую игрушку необходимо было раскручивать в сжатых ладонях, а потом отпускать.

Затем попытка создания вертолётов была предпринята Леонардо да Винчи в 1475 г. Летательный аппарат, разработанный Леонардо да Винчи, приводился в движение при помощи мускульной силы человека. Такой аппарат, можно сказать, «ввинчивался» в воздух.

Особый вклад в развитие вертолетостроения внес наш соотечественник – М.В. Ломоносов. В 1754 году им был создан первый прототип вертолёта. В качестве основы несущего винта выступали спаренные воздушные винты, которые стали первой реализацией соосной схемы. Такой прототип вертолёта был создан в качестве аппарата, помогающего исследовать параметры атмосферы на различных высотах. Такое устройство было названо создателем «Аэродинамической машинкой». Чуть позже возможности разработанного устройства были продемонстрированы М.В. Ломоносовым на заседании Российской академии наук.

Позже, в XIX веке, упоминания о работах над вертолетом встречаются в работах французов Лонуа и Бьенвеню. Именно они в 1875 году построили модель вертолета. Также начало появляться большое число различных проектов. Создателями таких проектов выступали Кэйли, д'Амекур, Пено, Форланини. Далее в 1905 году французом М. Леже был создан вертолет с двумя противоположно вращающимися винтами. Винты приводились в движение при помощи электродвигателя. Разработанный Леже летательный аппарат мог на небольшое количество времени отрываться от земли. А в 1907 г. 29 сентября братьями Луи и Жаком Бреге был построен вертолет, который состоял из четырёх винтов. Каждый винт имел по 8 лопастей в два этажа по 4 лопасти. Было зафиксировано, что данный летательный аппарат смог подняться на высоту в 50 см. И не смотря на тот факт, что полёт ещё был неуправляемым, данный проект стал первым успешным проектом летательного аппарата с несущими винтами.

Также в 1907 году 13 ноября в воздух смог подняться первый человек. Этим человеком стал французский механик велосипедов – Поль Корню. Основной идеей проекта было создание управляемого вертолета. Полю Корню были установлены отклоняющиеся поверхности, с помощью которых он имел возможность частично управлять созданным вертолётom.

18 мая 1911 года выдающимся русским инженером Б. Н. Юрьевым был изобретен автомат перекоса (рис. 1). До изобретения планировалось управлять вертолетом через отклоняемые поверхности или при помощи дополнительных воздушных винтов. Вертолет, созданный Б.Н. Юрьевым, был выставлен для участия во второй международной выставке воздухоплавательных аппаратов в 1912 г. (рис. 2), за что позднее был оценен золотой медалью. Схема вертолета, которая была разработана Юрьевым, вошла в историю вертолетостроения как одновинтовая с рулевым винтом.

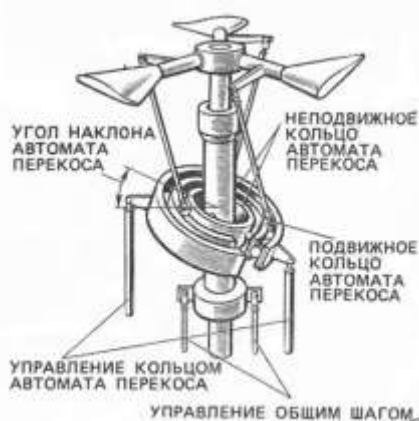


Рис. 1. Автомат перекоса
Б.Н. Юрьева



Рис. 2. Вертолет Б.Н. Юрьева

Из истории создания самолетов стоит отметить основные моменты, к которым относится создание первого прототипа летательного аппарата итальянским ученым – Леонардо да Винчи. Данный прототип был разработан ещё в XV веке. Крылья созданного да Винчи летательного аппарата в точности повторяли конечности летучих мышей. Также стоит сказать и о том, что история самолетостроения начинается с середины XVII века, когда английский учёный и изобретатель – Джордж Кейли издал свою книгу «Строительство летательных аппаратов». В данной книге Кейли в точности были описаны прототипы современных самолетов. При помощи наблюдений за полетами птиц Кейли были измерены скорость и высота полета, а также вычислен размах крыльев. С учетом полученных параметров была разработана конструкция будущего самолёта. Такая конструкция состояла из лодки, которая имела пернатый хвост и передвигалась за счёт весел-крыльев. С помощью этих весел-крыльев

передавалось вращение на сам хвост.

Также стоит упомянуть и братьев Райт – Уилбур и Орвилл. Именно ими чуть позже была создана машина, которая смогла преодолеть 278 м на высоте более 13 м над землёй.

На данном этапе целесообразно задать учащимся вопрос: «За счёт чего происходит подъём летательного аппарата в атмосфере?». После выслушивания предположений и гипотез учащихся, необходимо сказать о том, что воздух состоит из отдельных взаимно отталкивающихся частиц с собственной массой. Каждая из таких частиц подчиняется законам механики при изменении её направления и величины скорости движения.

Основополагающую роль при полете летательного аппарата выполняет крыло самолета. Воздух, который обтекает крыло самолета, разделяется на два потока. Один из таких потоков проходит непосредственно над крылом самолета, другой – под ним. Нижний поток протекает без изменений, а верхний сужается. Это происходит от того, что профиль крыла является выпуклым сверху. В связи с этим, чтобы в верхнем потоке проходило равное количество воздуха за равное количество времени, как и в нижнем потоке, воздуху необходимо двигаться быстрее. Это связано с тем, что теперь сам поток стал значительно уже. Такой процесс происходит по закону Бернулли: чем выше скорость потока, тем давление в данном потоке становится ниже, и наоборот.

Закон Д. Бернулли считается одним из фундаментальных законов аэродинамики, которая в свою очередь является наукой о движении воздуха и о механическом взаимодействии между воздушным потоком и обтекаемыми телами. Главная задача, которую решает аэродинамика, заключается в определении сил и моментов, которые действуют на летательное средство и его конкретные части при тех или иных условиях полета. Данный закон был сформулирован для жидкостей, но он справедлив и для газов.

Когда летательное средство движется в воздушном потоке, то давление над крылом становится меньше, чем под ним. В связи с такой разницей давлений возникает подъемная сила. Она выталкивает крыло самолета и, соответственно, сам самолет вверх. Чем большую скорость развивает летательный аппарат, тем подъемная сила становится соответственно больше. А если она равна весу, то самолет летит горизонтально. Сама же скорость летательного аппарата зависит от работы двигателя самолета.

Еще один простейший, но очень точно иллюстрирующий теорию этого вопроса школьный опыт можно провести с учащимися во время экскурсии. Если взять небольшой узкий лист бумаги за его короткую сторону и поднести его ко

рту, а затем подуть над листком горизонтально, то провисший листок сразу же поднимется вверх. В этом ему помогает все та же подъемная сила. Мы дуем над листком – поток ускоряется, значит, давление в нем падает, а под листком оно остается прежним. Оно и поднимает листок в горизонтальное положение. Процесс, принципиально похожий на работу профиля.

Крыло в авиационной технике является несущей поверхностью, имеющей в сечении по направлению потока профилированную форму и предназначенной для создания аэродинамической подъемной силы.

Когда самолет находится в воздухе, то на него действует много сил, которые обусловлены наличием воздуха. Все эти силы можно представить в виде четырех главных сил, которые действуют на летательный аппарат, а именно: силы тяжести, подъемной силы, силы тяги винта и силы сопротивления воздуха (лобовое сопротивление). Сила тяжести на протяжении всего полёта остается постоянной и включает в себя вес аппарата и силу притяжения. Подъемная сила противодействует силе тяжести и варьируется в зависимости от количества энергии, которая затрачивается на движение вперед. Силе тяги винта противодействует сила сопротивления воздуха (лобовое сопротивление).

Когда летательный аппарат летит прямо или же горизонтально, то все силы взаимно уравнивают друг друга (рис. 3). При любом изменении любой из сил изменяется и сам характер полёта. Это приводит к тому, что курс направления летательного средства может быть изменен. Например, при изменении подъемной силы, изменится и подъем крыла – он будет направлен вверх. Если же подъемная сила уменьшится, а сила тяжести наоборот увеличится, это приведет к потере высоты и снижению летательного аппарата. При несоблюдении равновесия сил может быть изменена траектория полета крыла в сторону преобладающей силы.

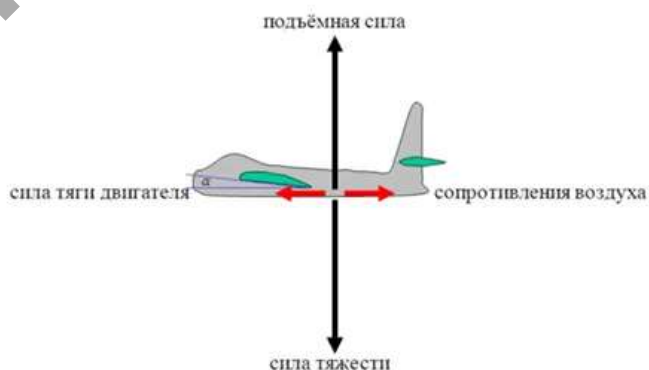


Рис. 3. Силы, действующие на летательный аппарат

Винт атмосферного летательного аппарата в своём сечении имеет примерно то же устройство, что и крыло. Лопастей винта располагаются под углом к плоскости движения винта. Этот угол называется углом атаки. Этот же

термин применяется и для крыльев летательных аппаратов. Именно угол атаки позволяет развивать тягу летательного аппарата.

В принципе, любой предмет, имеющий обтекаемую форму, схожую с формой крыла самолёта, может летать.

На данном этапе рассказа можно рассмотреть примеры из сказок и фильмов, которые знакомы всем школьникам с детства. Так Баба Яга в русских народных сказках летает в ступе и на метле. А также в знаменитой книге Джоан Роулинг главный герой – Гарри Поттер играет в квиддич, летая на метле. Если мы посмотрим на картинки (рис. 4), то видно, что расположение тел и предметов героев представляет собой форму крыла. При определённой скорости теоретически на них также будет действовать подъемная сила.

Конечно, никакой речи о реальных летающих метлах и чайниках не идет: чтобы на чем-то можно было летать, одной подъемной силы мало: нужна балансировка, управляемость, прочность конструкции, а также достаточно мощный двигатель.



Рис. 4. Иллюстрации подъемной силы на примерах сказки и фильма

Также стоит рассмотреть и летательные аппараты, работающие при помощи реактивных двигателей. Когда мы говорим о реактивном движении, многие из людей в первую очередь вспоминают о достижениях современной науки и техники, в том числе о реактивных самолетах, ракетах и мн.др. Однако, на данном этапе рассказа стоит отметить, что явление реактивного движения намного более древнее. Так по принципу реактивного движения, по которому на сегодняшний день перемещаются современные сверхзвуковые реактивные самолеты, уже миллионы лет в морских пучинах свободно передвигаются медузы, осьминоги и каракатицы.

Ещё с древних времен многие ученые смогли заметить явления реактивного движения в природе. Но раньше всех в своих трудах о таком

реактивном движении было упомянуто у древнегреческого математика и механика – Герона. Практическое применение реактивного движения было найдено чуть позже. Примерно в XIII веке первыми людьми, которые догадались позаимствовать принцип движения осьминогов и каракатиц при изобретении первых ракет, стали китайцы. Такие ракеты начали использовать как для фейерверков, так и для боевых действий (в качестве боевого и сигнального оружия). Чуть позднее это полезное изобретение китайцев переняли арабы, а от них уже и европейцы.

И только в XIX веке И. Кибальчич – талантливый российский изобретатель, по совместительству революционер-народоволец создал проект реактивного двигателя и летательного аппарата для людей, сидя в царской тюрьме.

Позднее работы Кибальчича в этом направлении были открыты и дополнены трудами еще одного талантливого русского и советского ученого К. Э. Циолковского. Именно К.Э. Циолковский опубликовал ряд работ, в которых были приведены доказательства возможности использования реактивного движения при создании космических кораблей для исследования космического пространства. Им же был сформирован принцип использования многоступенчатых ракет. На сегодняшний день многие идеи Циолковского до сих пор находят своё применение в ракетостроении.

При изучении реактивного движения, можно провести с учащимися простой опыт. Необходимо взять обычный воздушный шарик и надуть его воздухом. Затем шарик стоит, не завязывая отпустить в полет. Таким образом, он будет стремительно лететь, пока запас воздуха не будет израсходован им полностью. Данное явление объясняет третий закон Ньютона, который гласит, что два тела взаимодействуют с силами равными по величине и противоположными по направлению. То есть сила воздействия шарика на вырывающиеся из него потоки воздуха равна силе, которой воздух отталкивает от себя шарик. С помощью подобного принципа работы происходит и полет ракеты, выбрасывающей на огромной скорости часть своей массы, при этом получая сильное ускорение в противоположном направлении.

Физика поясняет процесс реактивного движения законом сохранения импульса. Импульс равен произведению массы тела на его скорость. В случае, когда ракета находится в состоянии покоя, ее импульс и скорость равны нулю. При выбросе реактивной струи из ракеты оставшая часть, по закону сохранения импульса, должна приобрести такую скорость, при которой суммарный импульс будет по-прежнему равен нулю.

В современной технике реактивное движение занимает очень высокую позицию, так как именно реактивные двигатели приводят в движение самолеты, космические корабли. Само устройство реактивного двигателя может отличаться в зависимости от его размера и назначения. Однако, вне зависимости от ситуации в каждом из них имеются:

- запас топлива;
- камера, для сгорания топлива;
- сопло, задача которого ускорять реактивную струю.

В качестве сфер использования реактивного движения выступают:

- военная сфера;
- в средства передвижения по воде;
- авиационная техника;
- космонавтика;
- автомобилестроение.

На сегодняшний день современные самолеты практически всегда имеют в оснащении реактивные двигатели, т.к. только они могут дать самую быструю скорость полета. Также, следует сказать о том, что в построении космических кораблей необходимы именно реактивные двигатели, т.к. в других вариантах нет необходимой опоры, в ходе отталкивания от которой происходило бы ускорение.

Реактивным двигателем называют двигатель, преобразующий химическую энергию от сгорания топлива в цельную кинетическую энергию движения. При всем, он сам набирает огромную скорость в совершенно обратном направлении. В качестве материалов для изготовления используются только жаропрочные материалы.

Особое внимание учащихся следует обратить строению первых ракет. Большая часть ракеты состоит из двух главных частей топлива и окислителя. При этом окислитель нужен для того, чтобы поддерживать постоянство сгорания топлива, так как в космосе отсутствует кислород.

Ракеты работают на жидком топливе. В качестве горючего чаще всего используют:

- керосин;
- спирт;
- анилин.

Что касается окислителей, то это могут быть:

- азотная кислота;
- хлоридная кислота;
- кислород.

Стоит сказать о том, что работу современной техники, в том числе и ракет для исследования космоса нельзя представить без открытия такого понятия, как реактивное движение, именно оно стало основополагающим фактором к развитию космонавтики.

Когда принципы работы двигателей летательных аппаратов разобраны, целесообразно перейти к непосредственному рассмотрению установки кванториума.

Под стеклянным колпаком находятся макеты двух типов двигателей: винтового атмосферного и реактивного ракетного. Ёмкость под колпаком герметична и имеет встроенный вакуумно-воздушный насос. Вакуумом является пространство, в котором отсутствуют вещества (в том числе и воздух).

На данном этапе учащимся предлагается провести эксперимент по запуску двигателей при наличии воздуха под колпаком. Затем, при помощи откачки воздуха в емкости кнопкой проверить, как работает винтовой атмосферный двигатель и реактивный ракетный. Прежде чем дать объяснение данному явлению, следует выслушать выводы учащихся по наблюдению.

Можно убедиться в том, что винтовой атмосферный двигатель может работать только при наличии воздуха, а реактивный ракетный - и в атмосфере, и в вакууме. Смысл обоих двигателей заключается в том, что они создают тягу, сжигая топливо, но сам способ создания этой тяги абсолютно разный. Винтовой атмосферный двигатель не работает в вакууме, т.к. ему просто нечего толкать (в обычных условиях этот вид двигателя толкает воздух), он крутится “впустую”. Реактивному ракетному двигателю воздух необходим только в роли окислителя при сжигании топлива. В условиях вакуума окислитель (кислород) смешивается с топливом, поджигается, и получается тяга (подобный принцип используют космические ракеты, которые берут запас окислителя с Земли).

Любой из авиадвигателей использует химическую реакцию окисления топлива (горение). Для окисления (горения) в воздушных двигателях используется атмосферный окислитель – кислород, а в ракетных он не нужен, потому что запас окислителя (как и топлива) имеется на борту. Более того, для создания самого процесса движения воздушный двигатель так или иначе взаимодействует с атмосферой, либо посредством винта, либо воздух становится рабочим телом двигателя. В ракетном двигателе рабочее тело – это газы, получающиеся при сгорании топлива.

При помощи оборудования аэроквантума под руководством наставников можно провести запуск квадрокоптеров, которые являются одним из видов летательных аппаратов. На данном этапе стоит отметить, что принцип действия

квадрокоптера также основан на работе пропеллера или иными словами винта. Взлетает и управляется квадрокоптер за счет лопастей, которые имеют свой угол атаки и скорость вращения.

В заключительной части экскурсии можно подвести итоги, провести опрос, какие знания усвоены обучающимися, а также какие вопросы остались по теме экскурсии.

Данная экскурсия поможет качественно изучить и закрепить тему, входящую в курс физики, с помощью оборудования, которое наглядно показывает принцип действия винтового атмосферного и реактивного двигателей. Подобные экскурсии могут быть проведены с использованием имеющегося оборудования кванториума. Материалы статьи могут стать основой для разработки экскурсий.

Список использованных источников

1. Аксенова, М.А. Кванториум– инновационная форма дополнительного образования детей и молодёжи / М.А. Аксенова. – Текст : электронный // Воспитание детей. – инвестиции в будущее! : сб. ст. III Всерос. форума / отв. ред. А.А. Сергеевко. – Москва : Диона, 2018. – С. 35-38. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37083539> (дата обращения: 21.05.2021). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
2. Андрейчук, А.В. Создание условий для развития научно-технического творчества и инновационной деятельности школьников в детском технопарке "Кванториум" / А.В. Андрейчук. – Текст : электронный // Вопросы педагогики. – 2019. – № 3 (3). – С. 22-29. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37187168> (дата обращения: 21.05.2021). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
3. Дополнительное образование детей в России / С.Г. Косарецкий, М.Е. Гошин, А.А. Беликов [и др.] ; под ред. С.Г. Косарецкий, И.Д. Фрумин. – Москва : Изд. дом Высшей шк. экономики, 2019. – 275 с. – Текст : непосредственный.
4. Кашапов, М.М. Инновационные образовательные технологии : учебник / М.М. Кашапов, Ю.В. Пошехонова, А.С. Кашапов. – Ярославль : ЯрГУ, 2021. – 190 с. : табл. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=611315> (дата обращения: 21.05.2021). – Режим доступа: по подписке ШГПУ. – Текст : электронный.
5. Педагогические технологии : учеб. пособие для студентов пед. специальностей / М.В. Буланова-Торокова, А. В. Духавнева, В.С.Кукушин, Г.В. Сучков ; под общ. ред. В.С. Кукушин. – Москва : MapT, 2004. – 336 с. – Текст: непосредственный.
6. Першина, О.П. Место детских технопарков в структуре современного образования: опережающая подготовка инженерных кадров / О.П. Першина. – Текст : электронный // Школьные технологии. – 2018. – № 2. – С. 13-19. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mesto-detskih-tehnoparkov-v-strukture-sovremennogo-obrazovaniya-operezhayuschaya-podgotovka-inzhenernyh-kadrov> (дата обращения: 21.05.2021).

Сведения об авторах:

Козловских Марина Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент, факультет информатики, математики и естественных наук, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Перфильева Александра Владимировна, студент – магистрант, 1 курс, группа 102М, факультет информатики, математики и естественных наук, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

УДК 379.821

Слинкина В.Д.
г. Шадринск, Россия

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ КЕЙСЫ ИНТЕРАКТИВА «КЛИНОК РАССЕКАЮЩИЙ ДЕМОНОВ»

В статье рассматриваются вопросы организации детских тематических образовательных смен на базе детских технопарков «Кванториум». Авторы описывают проектирование интерактива «Клинок, рассекающий демонов». Особое внимание уделяется представлению опыта организации образовательных кейсов с детьми 7-18 лет во внеучебное время.

Ключевые слова: образовательная смена, интерактив, дополнительное образование.

В современном мире Россия позиционирует себя как страна с развитой технической и информационной инфраструктурой, с наличием прорывных технологий в образовании, здравоохранении, промышленности, экономике. Страна заявила о проекте «Цифровая экономика», в рамках которой предполагается максимальный перевод документооборота страны в электронный формат. Все это очень правильно и разумно. Но это трудно реализуемо, если нет грамотных инженеров, технологов, программистов, специалистов в области высокоточного оборудования. А для того, чтобы они появились, нужны два основных фактора:

- 1) заинтересованность школьников в изучении таких дисциплин как физика, математика, информатика и их популяризация;
- 2) учителя данных дисциплин, которые владеют современными методами и технологиями обучения, а также готовы использовать современные технические и технологические средства обучения на уроках и во внеурочной деятельности.

Для повышения интереса школьников к современным технологиям реализуется огромное множество проектов и программ. Одними из них являются различные мероприятия детских технопарков «Кванториум». Среди направлений деятельности детских технопарков обозначено привлечение широкого круга обучающихся к мероприятиям. Дать возможность каждому ребенку в возрасте от 7 до 18 лет попробовать создать свои минипроекты в рамках небольшого промежутка времени, чтобы понять, куда ему следует направить свои силы, что ему интереснее, помогают мероприятия в формате интерактивов.

В Детском технопарке «Кванториум» (г. Шадринск) ежегодно организуются образовательные смены. При выборе тематики смен мы опираемся на интересы современных детей и подростков, их запросы. В проведенном нами опросе среди подростков и взрослых города Шадринска было выявлено, что 43% людей увлекаются аниме. Среди наиболее часто упоминаемых аниме Клинок рассекающий демонов, Наруто, Атака Титанов, Тетрадь Смерти и Евангелион. Поэтому мы решили взять за основу одно из этих произведений. Так появился проект образовательной смены интерактива «Клинок, рассекающий демонов», который получил грантовую поддержку Федерального агентства по делам молодежи (Росмолодежь), в рамках окружного форума «Утро» (2021 г).

В ДТ «Кванториум» школьники учатся создавать практикоориентированные проекты, которые очень тяжело совмещаются со стилистикой аниме «Клинок рассекающий демонов», однако молодежная субкультура может привлечь внимание к технике и технологии ребят, которые увлекаются аниме, но в силу разных причин не пробовали себя реализовать в данном направлении. Образовательная деятельность ДТ «Кванториум» не предполагает совмещение субкультурных молодежных аспектов с образовательными технологиями, что вносит инновационную составляющую в том числе, в обучающую часть интерактива. Это дает дополнительную возможность привлечения молодежи к информационным технологиям, с использованием игровых обучающих элементов.

В рамках проекта планировалось проведение двух интерактивов. Первый из них «Клинок, рассекающий демонов» был реализован во время весенних каникул школьников г. Шадринска (март-апрель 2022 г), второй «Клинок, рассекающий демонов. Поезд бесконечности» будет проходить на площадке ДТ Кванториум в июне 2022 года.

Данные интерактив за 10 дней позволят ребятам в занимательной форме в виде квест-игры по мотивам известных аниме попробовать себя в качестве

программиста, поуправлять квадрокоптером, собрать крепость, сделать настоящий резинкострел, построить осадные сооружения, смоделировать амулеты силы, защищающие от демонов. А самое главное, ребята за эти 10 дней попробуют поработать с 3d-принтерами, на станке лазерной резки, написать простейший сайт, поработать с 3D-ручкой и многое другое. Каждому участнику интерактив даст опыт и возможность попробовать себя в разных сферах деятельности, определиться, интересно ли ему заниматься техникой и технологиями.

Сюжетная линия интерактива строится на идее борьбы с демонами Лени, Гордыни, Ничего не хочу, Мне этоненадо, Даладно. Чтобы победить демонов участникам интерактива будут помогать Столпы - самые могущественные мечники среди охотников. Каждый Столп соберет свой клан : Огня, Воздуха, Камня, Бабочки, Змеи, Воды, Грома, Звука. Для максимального погружения в сюжетную линию все наставники мероприятия имеют костюмы в стиле аниме, а обучающиеся – форменные футболки со цветами кланов и хитайате (повязка на голову). Во время интерактива юные истребители демонов не только изучают новые технологии, но и развивают своё стратегическое и логическое мышление, учатся работать в команде, демонстрируют свои творческие способности и погружаются в проектную работу.

Локации интерактива были выбраны следующие:

1. Гора Сагири - гора, которая является одной из самых незаселенных местностей, воздух на вершине горы разряжен, из-за чего там становится очень трудно дышать. На протяжении долгого времени гору используют для обучения детей, желающих стать охотниками на демонов.

2. Город Асакуса - это большой, густонаселённый город с большими зданиями и ярким освещением в ночное время. Многие люди ходят по переполненным рынкам с десятками рекламных вывесок. В отличие от маленького городка Танджиро, здесь есть трамваи и поезда, которые быстро доставляют горожан в разные места города. Город расположен на заливе, с большим фонтаном и башней рядом с большим водоемом.

3. Деревня кузнецов - деревня, в которой преимущественно проживают кузнецы и их семьи. Также, данное место сотрудничает с организацией Истребителей демонов, делая для них поставки разного вида оружия.

Для ребят были подготовлены мастер-классы:

- «Брелок-талисман» (Хайтек квантум).
- «Визитка клана» (IT квантум).
- «Амулет Силы» (ПромДизайнквантум).

Помимо мастер-классов ребятам предлагались творческие задания в формате квест-игры:

- найти в Кванториуме как можно больше предметов, названия которых начинаются на буквы "С" или "К";
- оживить картины из аниме;
- сосчитать все оборудование кванториума;
- решить ребусы-загадки;
- победить демонов в VR игре и др.

За время смены участники кланов работали над мини-проектами:

1. Проект "Деревня кузнецов» (Хайтек квантум). Задание: с использованием материалов выполнить проект деревни. В результате ребята представили на защиту несколько работ: Деревня «Духа воды», Деревня каменШиков» (потому что делали клан Камня и это Шикарно), Деревня цветущей сакуры, «Заколдованная деревня».

2. Проект "Умные помощники" (Промробоквантум). В рамках проекта была представлена идея автоматизированной доставки еды и продуктов из магазина. В рамках работы над проектом ребята собирали различные конструкции роботов, учились их программировать, решали технические кейсы.

3. Проект компьютерной игры на языке Scratch. Ребята изучали язык программирования и попытались выполнить небольшую компьютерную игру. В данном проекте на итоговую защиту были представлены 15 проектов от кланов интерактива.

Кроме образовательных мероприятий ребятам предлагались различные активности, например, работа «Книжного клуба», заседания клуба настольных игр «Белый кот», просмотр кинофильмов на вечернем киносеансе, экскурсия в Технопарк универсальных педагогических компетенций Шадринского государственного педагогического университета.

На заключительном квесте кланы собирали своего героя – победителя демонов. В начале они получили QR-код первого испытания и каждая команда-клан по своему маршруту начала планомерно двигаться к заветной цели - к характеристике своего героя. Они разгадывали кроссворды, искали вертолет, куклу и дракона, играли в игру "Жмакай", управляли роботами, проходили тест, их проверили на меткость, они узнали, где в кванториуме есть облака.

Для проведения мероприятий смены привлекались партнеры ДТ Кванториум (Шадринск) – студенты Шадриснского государственного педагогического университета. Они помогали в художественном оформлении локаций смены, выступали в роли помощников Столпов на мастер-классах и в

проектной деятельности, организовывали и проводили мероприятия вечерних активностей, проводили экскурсии в Технопарке ШГПУ.

В продолжение весенней смены обучающихся города Шадринска ждет интерактив «Клинок, рассекающий демонов. Поезд бесконечности». Участники смены снова вступят в бой с настоящим демоном Бесконечности, который будет им мешать добраться до пункта назначения. Во время путешествия ребята попробуют запрограммировать роботов, полетать на квадрокоптере, поработать с паяльными станциями и многое другое.

Таким образом, проведение тематических интерактивов и образовательных смен позволяет погрузиться в мир современных технологий, получить умения и навыки командной работы, развивать свои интересы и способности.

Среди результатов проекта хотелось бы отметить следующие:

1. Школьники города Шадринска в возрасте от 7 до 18 лет получили опыт работы с различными современными материалами, высокотехнологичным оборудованием и программным обеспечением.

2. Дети получили опыт работы в команде, разработки проектов и их защиты.

3. Школьникам показана площадка для дальнейшего развития соответствующих компетенций с возможностью выбора дальнейшего пути развития.

4. Детьми получены артефакты с мастер-классов и кейсов в виде брелоков, подвесок и хитайате (повязка на голову).

5. Студенты получили возможность реализовать свои педагогические идеи, а так же развивать свои творческий потенциал и профессиональные компетенции через организацию и проведение мероприятий интерактива.

Список использованных источников

1. Горбунова, А.В. Тематические смены как форма организации индивидуальной образовательной траектории одаренных подростков / А.В. Горбунова. – Текст : электронный // Norwegian Journal of Development of the International Science. – 2020. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tematicheskie-smeny-kak-forma-organizatsii-individualnoy-obrazovatelnoy-traektorii-odarenyh-podrostkov> (дата обращения: 05.04.2022).
2. Детские технопарки «Кванториум»: растим инженеров. – URL: <https://rostec.ru/news/detskie-tekhnoparki-kvantorium-rastim-inzhenerov/> (дата обращения: 05.04.2022). – Текст : электронный.

3. Слинкина, В.Д. Программная реализация заданий "сказочного турнира" по робототехнике / В.Д. Слинкина, О.И. Кутыгин, М.Е. Козловских. – Текст : непосредственный // Информатика в школе. – Москва, 2019. – Вып. 10. – С. 20-30.

Сведения об авторе: *Слинкина Вера Дмитриевна*, педагог дополнительного образования ДТ Кванториум, магистрант ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск.

Библиотека ШГПУ

4. Инновационные подходы в методике преподавания истории и обществознания

Бабилова А.П.

г. Шадринск, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Статья рассматривает использование метода проектов в патриотическом воспитании обучающихся. Особое внимание уделяется патриотическим мероприятиям, реализующимся в ходе проектов.

Ключевые слова: проект, патриотическое воспитание, патриотизм, патриот, дети, подростки, студенты, проектная деятельность.

Патриотическое воспитание, как процесс взаимодействия воспитателей и воспитанников, направленный на развитие патриотических чувств, формирование патриотических убеждений и устойчивых норм патриотического поведения, является залогом становления гражданственности и позитивного национального самосознания. Особенно это актуально в условиях геополитического противостояния и стремлений зарубежных авторов, историков и публицистов к фальсификации истории и искажения её понимания у российских школьников.

В такой ситуации актуальным является использование метода проектов, как способов обучения, при котором ученик самостоятельно формулирует проблему, осуществляет сбор необходимой информации, планирует варианты решения проблемы, делает выводы.

Почему метод проектов эффективен? Он обеспечивает мотивированный социально-ориентированный и личностно-значимый результат.

К примеру, М. М. Шевцова делает акцент на эффективности проектных технологий именно в патриотическом воспитании. Она говорит о том, что различные проекты в рамках патриотического воспитания студентов, связанные с обращением к личному опыту каждого молодого человека, дают возможность студенту лично быть участником происходящих событий. А также расширить его социокультурный опыт, проявляющийся в формировании индивидуального патриотически наполненного отношения к происходящим ключевым событиям истории и современности [1, с.124].

С. А. Козырев пишет о том, как важно для суворовских военных училищ МВД России социальное проектирование в патриотическом воспитании. Он отмечает: социум, с которым взаимодействуют создатели проекта, оказывает положительное влияние на формирование таких качеств патриота как гражданская ответственность, желание активно участвовать в «строительстве» гражданского общества, трудовой деятельности, способствующей процветанию страны [2, с. 19]. Также Сергей Анатольевич пишет о том, что включение метода проектной деятельности в образовательный процесс суворовских военных училищ МВД России расширяет их педагогические возможности в воспитании суворовца-патриота [2, с. 21].

Л. Р. Аванесян говорит о том, что развитие социальной активности у школьников происходит на основе проектно-исследовательской деятельности. Она проявляется в патриотических акциях школы. У школьников отмечаются чувства солидарности, дружбы, верности своему народу и уважение к традициям России [3, с. 138].

Если рассматривать использование метода проектов в патриотическом воспитании обучающихся на примере ФГБОУ ВО «Шадринского государственного педагогического университета» и его студентов, то стоит упомянуть проект Александры Сысолятиной «Победа в лицах Зауралья», в ходе реализации которого команда проекта на протяжении учебного года проводит уроки в школах по патриотическому воспитанию. Кроме того, победители игры «Путь к победе» и конкурс-концерта «Зауралье – это мы!» в рамках проекта, упомянутого выше, посетили столицу и ряд выдающихся памятников истории «Музей Победы» на Поклонной горе, исторический парк «Россия – моя история» и пр.

Кроме того, в ШГПУ существует студенческий поисковый отряд «Знамя Победы». Основная цель отряда – установление имён и судеб без вести пропавших бойцов РККА. СПО «Знамя Победы» занимается музейной деятельностью; организацией выставок и экспозиций, как в стенах вуза, так и в школах и в рамках фестивалей. Немаловажной является архивная работа, особенно с архивами города Шадринска. Отряд проводит воспитательные мероприятия среди школьников и студентов, активно проводит уроки мужества и часы памяти. А также «Знамя Победы» занимается проектной деятельностью.

Стоит упомянуть и про проект «Архивный десант» Дмитрия Новожилова. Он направлен на помощь гражданам Российской Федерации (на основании их заявок) в поиске, через кропотливую архивно-исследовательскую работу,

информации об их родственниках, погибших, пропавших без вести в годы Великой Отечественной войны.

На данный момент я работаю над проектом «Быть русским!» направленным на формирование положительного национального самосознания у студентов колледжей и вузов г. Шадринска. Реализация проекта целесообразна задачам патриотического воспитания, позволит создать условия для формирования национального самосознания, патриотизма и духовно-нравственных качеств, познакомить студентов с уникальными явлениями истории, культуры, ремесла России.

Таким образом, наиболее благоприятные условия для формирования патриотических чувств у подрастающего поколения заложены в дополнительном образовании, открывающем большие возможности для самореализации обучающихся. Проектная деятельность может помочь детям, подросткам, студентам стать участниками происходящих событий.

Список использованных источников

1. Шевцова, М.М. Проектные технологии в патриотическом воспитании студентов: эффективная реализация / М.М. Шевцова. – Текст : электронный // Современные образовательные технологии. – 2016. – № 6. – С. 119–125. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnye-tehnologii-v-patrioticheskom-vozpitanii-studentov-effektivnaya-realizatsiya/viewer> (дата обращения: 13.04.2022).
2. Козырев, С.А. Метод проектной деятельности в патриотическом воспитании суворовцев военных училищ МВД России / С.А. Козырев. – Текст : электронный // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». – 2017. – Вып. 3. – С. 17-22. – URL: <http://eprints.tversu.ru/7007/1/Вестник%20ТвГУ.%20Серия%20Педагогика%20и%20психология.%202017.%203.%20С.%2017-22.pdf> (дата обращения: 13.04.2022).
3. Плохотникова, Ж.В. Формирование патриотизма у обучающихся посредством проектной деятельности / Ж.В. Плохотникова, И.Е. Котова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – № 31 (321). – С. 136-138. – URL: <https://moluch.ru/archive/321/72963/> (дата обращения: 13.04.2022).

Сведения об авторе: Бабилова Анастасия Павловна, студентка 1 курса гуманитарного института ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» г. Шадринск, Россия.

ИЗУЧЕНИЕ ТЕМ РЕЛИГИИ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

В данной статье обосновывается актуальность изучения тем религии в курсе обществознания. Целью является рассмотрение проблем при изучении религии в курсе обществознания в соответствии с ФГОС. Также в статье рассказывается, о том для чего нужно изучение религии в рамках курса обществознания. В результате всего исследования были даны методы, которые эффективно помогут в преподавании тем по религии.

Ключевые слова: ФГОС, метод эвристического обучения, метод проблемного обучения, религия, технологический метод .

Из указа президента Владимира Владимировича Путина, 2022 год объявлен «Годом народного искусства и нематериального культурного наследия народов России» то есть в целях рассмотрения народного искусства и сохранения самобытности всех народов.

На территории Российской Федерации проживает более 190 национальностей, где у каждой этнической группы есть свои культурные и религиозные особенности. Иногда, между народами могут возникнуть конфликты на почве межнациональных различий и разных вероисповеданий, поэтому эти вопросы раскрываются на уроках обществознания в темах: «Религия как форма культур», «Мировые религии», «Роль религии в жизни общества» и другие. Из этого следует сказать, что выбранная нами тема для исследования является актуальной на сегодняшний день. Так же, стоит отметить, что при преподавании данной тематики в школе, у детей сформируются основополагающие ценности, которые помогут им, самореализации своего «Я», ответят на многие вопросы. Например, в чём заключается смысл жизни? А также привьют качество толерантности, то есть, научат, уважительно относиться к другой вероисповедания религии и культуре.

Изучением данной проблематики занимались многие исследователи: Козырев Ф. Н., Метлик И. В., Быстрова Н. В., Зиновьева С.А., Филатова Е. В. и другие, в своих работах подробно разбирают и раскрывают, что такое религиозное обучение и для чего оно нужно, а также какие методы и приёмы эффективнее использовать на уроках обществознания.

В статье Мирошиной Е. М. «Религиозное образование в современной России: проблема дефиниции и тенденция развития», рассматривается, под религиозным образованием в российской школе религиозно-педагогическое образование согласно Конституции РФ.

В статье Магомедовой М. З. «Современная религиозность: основные методы и подходы к её изучению», рассказывает про различные аспекты изучения современной религиозности как одного из важнейших феноменов общественной жизни.

Предметом нашего изучения является методы преподавания тем религии на уроках обществознания. Преподавание религии в курсе обществознания позволяет учащимся познать свое духовно-нравственное мировоззрение, что впоследствии поможет сформировать основные чувства: любви, долга, великодушия, патриотизм и другие важные качества, которые способны понять смысл и значимость поступков индивида.

При изучении учебников по курсу обществознания авторов Боголюбов Л. Н., Соболева О.Б., и другие, можно отметить, что тема «Религии» рассматривает общие моменты, которые соответствуют стандартам ФГОС.

В курсе обществознания темы по религии рассматриваются с точки зрения системы светского преподавания, в результате чего возникают проблемы на основании нормативно-правовой базы. Для раскрытия вопросов связанных с религией существуют различные подходы, методы и приёмы. Благодаря темам по религии дети смогут приобрести основополагающие ценности, которые помогут им, в самореализации своего «Я», ответят на многие вопросы. Например, в чём заключается смысл жизни? Как найти свой истинный путь в будущем? А также это поможет им уважительно относиться к другим вероисповеданиям и культуре.

Что же такое ФГОС? ФГОС – это стандарт, на основе которого разрабатываются и составляют образовательные программы и методы для проведения уроков. Из ФГОС следует, что приобретение опыта осуществления совместной деятельности, включая взаимодействие с людьми другой культуры, национальной и религиозной принадлежности на основе национальных ценностей современного российского общества: гуманистических и демократических ценностей, идей мира и взаимопонимания между народами, людьми разных культур; осознание ценности культуры и традиций народов России [1].

Можно выделить несколько проблем, с которыми приходится сталкиваться при организации системы светского преподавания религии в

рамках общеобразовательной школы, исходя из Федерального Государственного Общеобразовательного Стандарта.

Во-первых, стоит отметить, что все изучение религии в школе рассматривают как «религиозное образование».

Во-вторых, проблема заключается в целеполагании, то есть нужно определиться, темы по религии должны рассматривать общие моменты или же стоит заострить на эти темы больше внимания.

В-третьих, стоит обозначить, что именно в человеке должно развиваться с помощью религии – тело или душа? Что из ментальных или психических аспектов должны быть задействовано в поиске смысла жизни?

Сделав анализ методической литературы, можно отметить такие методы, как метод проблемного обучения, контроля и самоконтроля и другие.

Метод проблемного обучения, заключается в том, что оно рассматривается как организационный педагогом способ активного взаимодействия субъекта с проблемно-представленным содержанием обучения, в ходе которого он приобщается к объективным противоречиям научного знания и способам их решения, учится мыслить, творчески усваивать знания [2].

Методы контроля и самоконтроля. Суть их состоит в том, чтобы определить, на сколько, ребёнок понял данную тему. Например, в теме «Религия и религиозные организации», можно использовать этот метод для самостоятельного заполнения таблицы.

Стоит отметить, что также будут являть эффективным и целесообразным при рассмотрении вопросов религии, использования нестандартных уроков и методик. Нестандартные уроки – это уроки, в организационной форме которых были внесены изменения. Эти изменения основаны на фантазии, которая имитирует любое занятие или форму работы, основанную на игре, состязательности [5]. Например, такие уроки можно провести в форме «Своя игра», «Дуэль», «Мозговой штурм» и другие.

Как отмечает отметить, что такой урок можно провести с использованием интерактивных технологий, например, в виде веб-квеста. Веб-квест – это технологический приём, который может использоваться в урочную и внеурочную деятельность. Его использование заключается в разрешении школьниками проблемных заданий, с помощью применения информации взятый из Интернет-ресурса. Проведение данного урока заинтересует обучающихся, и поможет развить креативное мышление, аналитические способности.

Остается вопрос: «Какое же использовать домашние задание?». С целью исследования этой темы весьма хорошо сойдется, творческое задание.

Творческое задание – это задания направленные на развитие креативного мышления, а также они облегчают изучение тем по религии. Например, написание эссе на тему «Ценность религии определяется качеством морали, в ней заложенной». Данное задание также поможет в подготовке к экзамену по обществознанию.

Таким образом, при исследовании данной проблематики, можно сделать вывод, что при изучении религии выделяют несколько проблем в соответствии с ФГОС. Проанализировав методическую литературу, мы можем сделать вывод, что существует огромная база методов и приёмов, использование которых позволяет добиться продуктивного проведения занятий для учащихся. Это поможет им развивать в себе творческое мышление, аналитические способности, способность в формулировании собственных мыслей, в приведении в своей речи научных фактов, аргументов.

Список использованных источников

1. Российская Федерация. М-во просвещения. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ от 31 мая 2021 г. № 287. – Текст : электронный // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 21.03. 2022).
2. Быстрова, Н.В. Проблемное обучение в современном образовании / Н.В. Быстрова, С.А. Зиновьева, Е.В. Филатова. – Текст : электронный // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemnoe-obuchenie-v-sovremennom-obrazovanii-1> (дата обращения: 12.04.2022.).
3. Исафилова, Г. О сущности понятия «нестандартный урок» / Г. Исафилова, К. Тебриз. – Текст : электронный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-suschnosti-ponyatiya-nestandardnyy-urok> (дата обращения: 1.04. 2022).
4. Каргополов, И.С. Домашнее задание / И.С. Каргополов. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2018. – № 37. – С. 157-159. – URL: <https://moluch.ru/archive/223/52616/> (дата обращения: 27.04.2022).
5. Козырев, Ф.Н. Методологические ресурсы повышения качества преподавания религии в средней школе / Ф.Н. Козырев. – Текст : электронный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2006. – № 14. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-resursy-povysheniya-kachestva-prepodavaniya-religii-v-sredney-shkole> (дата обращения: 12.04. 2022).
6. Метлик, И.В. Преподавание в школе истории религий и религиозных культур в контексте введения ФГОС общего образования второго поколения / И.В. Метлик. –

Текст : электронный // Вестник московского образования. – 2011. – № 13. – С. 290-320. – URL: https://docplayer.com/59490444-Metlik-igor-vitalevich-prepodavanie-v-shkole-istorii-religiy-i-religioznyh-kultur-v-kontekste-vvedeniya-fgos-obshchego-obrazovaniya-vtorogo-pokoleniya.html#show_full_text (дата обращения: 15.02. 2022).

7. Юн-Хай, С.А. Применение веб-квест технологии на уроках обществознания и во внеурочной деятельности / С.А. Юн-Хай, В.С. Павлова. – Текст : непосредственный // Преподавание истории в школе : науч.-метод. журн. – 2021. – № 8. – С. 47-54.

Сведения об авторе: Мехнина Екатерина Дмитриевна, студентка ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

УДК 94

Моисеев Д.М.

г. Шадринск, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АРХИВНЫХ ИСТОЧНИКОВ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ХОЗЯЙСТВО ДАЛМАТОВСКОГО УСПЕНСКОГО МОНАСТЫРЯ В XIX ВЕКЕ»

Работая в Государственном архиве в г. Шадринске, меня заинтересовала экономическая составляющая старейшего монастыря Зауралья. Ключевые исследования краеведов Д.С. Грязнова и А.А. Пашкова лишь обобщают исторические факты, основные вехи.

Ключевые слова: *Далматовский Успенский мужской монастырь, Зауралье, прихода-расходная книга, церковь, использование архивных документов.*

Актуальность данной темы обусловлена отсутствием исследований по истории экономических отношений Далматовского Успенского монастыря в XIX веке.

Степень разработанности темы определяется наличием сравнительно небольшого круга источниковой базы: в разное время к исследованию Далматовского Успенского монастыря обращались Грязнов Д.С., Пашков А.А. Кондрашенков А.А., Каптерев Л.М., Плотников Г.С., Манькова И.Л. Однако, авторы в своих трудах пытаются рассмотреть либо всю историю монастыря по своей хронологии, либо какие-либо более узкие темы, аспекты.

Цель исследования - раскрыть экономические взаимоотношения Далматовского монастыря на протяжении XIX столетия, изучив фонд

Далматовского Успенского монастыря, находящийся в Шадринском филиале Государственного архива Курганской области (ГАШ., Ф. 224).

Задачи: Проанализировать имеющуюся литературу по проблеме экономического хозяйства Далматовского Успенского монастыря. Проанализировать и выявить источниковую базу фонда Далматовского монастыря, по проблеме экономических отношений.

Основным источником информации о Далматовском Успенском монастыре является фонд Далматовского Успенского мужского монастыря Екатеринбургской епархии государственного архива в г. Шадринске. Самые ранние документы фонда относятся к 1671 г., самый поздний документ датирован 1920 г. Документы более раннего периода на постоянное хранение в архив не поступали. О существовании и возможном местонахождении данных документов нам ничего не известно. Опись фонда содержит 3246 единиц хранения. Это самый большой фонд государственного архива в г. Шадринске из имеющихся на хранении. Основная часть документов фонда - это документы экономического характера.

В дореволюционное время к истории Далматовского Монастыря обращались Плотников Г.С. и Кривощёков Александр Иванович. Плотников в своём труде Описание мужского «Далматовского Успенского монастыря», опубликованного в 1891 году, затрагивает тему обогащения монастыря в отдельной главе, упоминая, что монастырь никогда не имел крайней нужды в своём содержании, и даже иногда был в числе наиболее богатых монастырей, он достаточно подробно описывает период возникновения и становления монастыря: Первым благотворителем Далматовской обители становится изначально её враг - татарин Илигей. Именно он даровал земли в пользу монастыря в 1646 году. Дарованные земли по межам и урочищам были утверждены за монастырем в 1651 году досмотром и описью Тобольского боярского сына Павла Яковлевича Шульгина, а спустя 8 лет утверждены и Царской жалованной грамотой. Уже к концу XVII столетия, к хозяйственным заведениям монастыря принадлежали конюшенный и скотный двор, солодовня, четыре магазина с восемью небольшими амбарами, пакгауз, шесть изб для монастырских слуг, кузница овин и мельница с амбарами. Основные отрасли хозяйства: распашка земель, сенокосение, хмелевые угодья, рыбная ловля, ягодные урочища, рудные прииски(у Железенского поселья), скотоводство. [1, л. 6].

Монастырь отправлял вотчинных крестьян в Кунгур, Ирбит, Тобольск, Тобольскую Духовную Семинарию, Невьянский и Нижне-Тагильский заводы

вести торговлю своими товарами среди которых были рыба, молотый хлеб, продовольствие. Также крестьяне сплавливали лес по рекам Исеть, Теча и Тобол. В Тобольске, Ирбите и Шадринске существовали подворья Далматовского Успенского монастыря [1, л. 46].

Вклады и пожертвования начинаются с того времени, когда началось заселение земель вокруг монастыря и появлялись Сибирские заводы. Ближайшим из таких заводов являлся, возникший в 1701 году на речке Железянке Каменский завод. Завод поставлял кованное железо: на затворы, на окна, к дверям, на полы, на решетки к ризнице и т.д. [1, л. 11].

Так как монастырь стоял на открытом пространстве в степи, он начинает играть военную роль: препятствует набегам кочевников с южных земель. По государственному указу в 1711 и 1713 годах, из казны было выделено 200 рублей, 20 пудов соли, 100 четвертей овса, из таможенных доходов Шадринской канцелярии на постройку монастырской стены [1, л. 21].

Периода XIX столетия Плотников практически не касается, он отмечает, что крупными вкладчиками являлись крестьяне Пономаревы из Далматовской волости. Так, губернский секретарь Платон Дмитриевич Пономарев, завещал после своей кончины на поправку духовных училищ в монастыре 1000 рублей серебром, его вдова Александра Афонасьевна в 1845 году внесла на окуп монастырского колокола 500 рублей. Сам Платон Пономарев пожертвовал 15000 рублей, 10000 из которых были взяты из Санкт-Петербургской Сохранной казны на сооружение каменной Скорбященской церкви, а проценты с оставшихся 5000 рублей также направлены на церковные нужды и в пользу монастырской братии. Брат его Дмитрий Дмитриевич Пономарев, также после своей кончины произошедшей в 1844 году в Санкт-Петербурге, завещал монастырю сумму в размере 7500 рублей на вечные времена с тем, чтобы одна половина с процентов поступила на поправку церквей, а вторая на нужды монашеской братии. Пожалуй, это одно из немногих упоминаний автора, свидетельствующее о вкладе в монастырскую экономику в XIX веке. Отмечу что книга Плотникова вышла в свет еще в 1891 году [1, л. 22].

В 1914 году монастырь посетил учитель Александр Иванович Кривошеков, после которого написал очерк «Далматовский монастырь как оплот русского владычества и православия в Исетском крае, и его достопримечательности». Данный очерк описывает исторические вехи монастыря лишь в общих чертах, делая акцент в основном на события XVII - XVIII вв. Кривошеков в своём очерке в отличие от Плотникова впервые обращается к «Дубинщине». Под этим названием подразумевается волнение вотчинных монастырских крестьян,

вызванное учреждением духовных штатов в 1762 году, по которым крестьяне были освобождены от кабальной зависимости монастыря и переданы на основании указа Императора Петра III от 16 февраля 1762 г. за № 36, в ведение Государственной коллегии экономии, как казенные. [2, л. 51].

Секуляризация в 1764 г. монастырских и церковных вотчин избавила крестьян от монастырской зависимости, они перешли в разряд экономических, с 1783 года вошли в состав государственных крестьян. Указом от 26 июля Шадринской управительской канцелярии предписывалось отобрать и отдать с торгов в оброчное содержание хмелевые угодья по всей границе монастырской вотчины: по рекам Исети, Тече, Суварышу, что и было отдано за 20 рублей 5 копеек ежегодной платы. Также у монастыря были отобраны рыбные ловли, горные промыслы и хмелевые угодья по Тоболу, близ Усть-Уйской крепости и отданы с торгов драгуну Семену Долгому за 30 рублей. В распоряжение крестьян попали земли, которые ранее принадлежали Далматовскому монастырю. Таким образом, посевная площадь и сенокосные угодья увеличились. Когда монастырская вотчина перешла в управление Коллегии Экономии, то села и деревни, бывшие в составе Далматовской вотчины именовались бунтовскими и обязывались доставлять из Приисетских магазинов провиант в Оренбургскую, Усть-Уйскую, Верхне-Яицкую, Троицкую, Петропавловскую, Каракульскую, Куртамышскую крепости и Каменный завод. Отныне крестьяне зависели не от монахов, а от экономического казначея, который собирал по 3 рубля 6 копеек с души, следил за отбыванием рекрутской и дорожной повинностей, за состоянием крестьянского хозяйства, промыслами, вмешивался в дела мирского управления и осуществлял суд и расправу.

Указом Шадринской канцелярии от 14 июля у монастыря было отобрано скота: 168 лошадей, рогатого скота 326, баранов и овец 669, коз 46, свиней 57. В собственность государственной казны перешли бывшие монастырские земли: мельницы Суварышская и Исетская, поселения Пашенное, Нижне-Суарышское, Верхне-Суарышское, Хмелевское; все хозяйственные постройки вне монастыря; леса и рощи; рыбные промыслы; хмелевые угодья; были изъяты денежные средства в общей сумме 1702 рубля 62 копейки. После секуляризационной реформы на Среднем Урале на рубеже XVIII–XIX вв. продолжали свое существование только два мужских монастыря – Верхотурский Николаевский и Далматовский Успенский. Оба были положены в штатные обители 3 класса [3, л. 201].

Перейдём непосредственно к документам, отражающим экономическое хозяйство Далматовского Успенского монастыря в XIX веке. К таковым

относятся переписки с Шадринским казначейством, расходные книги для содержания монастыря, приходо-расходные книги на церковные нужды, об отпускаемых из казначейства суммах, не окладных сумм, дела о подряде на постройки и работы в монастыре, распоряжения о покупках, расходные тетради строевой суммы, книги сборов добровольных пожертвований, описи церковного имущества, дела о завещаниях в пользу церквей сумм и т.д.

В приходо-расходных книгах мы можем узнать кто и какую принял, отпускаемую из Шадринского уездного казначейства. К примеру Настоятелю монастыря Игумену Гедеону 100 рублей, казначею иеродиакону Платону 17 рублей 50 копеек, иеромонаху Анатолию 12, вдовому иерею Иакову 12, вдовому иерею Иоанну 12, иерею Иоанну Могильникову 12, диакону Феодоту Максимову 12, вдовому диакону Василию Богомолу 12, келарю монаху Филарету 10, священнику Андрею Топоркову 10, вдовому диакону Дорофею 10, монаху Паисию 10 [4, л. 2, 2 об.].

Рассмотрим приходо-расходную тетрадь церковных сумм и прикладной от боголюбцев за 1803-1807 гг. годы при бытности игумена Гавриила. Церковный сторож Харитон Пономарев каждый месяц жертвовал определенную сумму денег, вырученную им от продажи восковых свечей в пользу монастыря: в марте 21 рубль, в мае 100 рублей, в сентябре 75 рублей. Также от добродетельцев в 1803 году монастырем принято 144 рубля 70 копеек. Итого: 340 рублей 70 копеек. В марте за поставку березовых дров на отопление церкви крестьянину Федору Иванову Боголюбцову выдано 10 рублей. За починку ветхих риз и за перешивку из ветхих пяти риз, одного стихаря и четырех епитрахилей секретарше Наталье Поповой выдано 5 рублей, куплено в городе Шадринске кипарисного ладана семь фунтов с половиной на 6 рублей 75 копеек. В апреле за расписание к святой пасхе артосов с золочением малороссиянину Ивану Соколовскому выдано 80 копеек. Куплено воску красного 2 пуда 38 фунтов каждый пуд по 39 рублей, всего на 115 рублей 5 копеек. В мае отдано свеч пономарской вдовой жене Мутиной на 2 рубля 50 копеек. Куплено воску красного 2 пуда у екатеринбургского купца Клемента Козлова по 36 рублей 50 копеек за пуд, всего на 73 рубля. Таким образом, изучая данные экономические документы мы можем узнать о торговых отношениях, происходивших между крестьянами, мещанами, купцами, монастырями с одной стороны и Далматовским монастырем с другой стороны [5, л. 2].

Проанализировав документы за небольшой промежуток времени, мы обнаружим, что монастырь ежегодно закупает одну и ту же продукцию, заключая сделки преимущественно с одними и теми же лицами: купцами, крестьянами и т.д. В вышеуказанных документах начала XIX века фигурирует малороссиянин

Иван Соколовский, который занимается росписными работами в монастыре. Крупные денежные суммы регулярно жертвует и церковный сторож Харитон Пономарев.

Отмечается, что у монастыря была богатая библиотека. Происходила закупка книг. К примеру в расходе отца игумена Гавриила указано что куплена книга у отца игумена Иеронима «Камень веры» за 10 рублей; у пермского купца Алексея Блинова картина древности, за которую заплачено денег 3 рубля; плоть и дух 1 рубль 70 копеек; уединенное богомолie 3 рубля; нетленная пища 3 рубля, обращение с самим собою 3 рубля; о уединении Циммермана 3 рубля; духовное уединение 1 рубль 20 копеек; о бессмертии 1 рубль; православие грекороссийской церкви 1 рубль; проповеди Феофана Прокоповича в 3-х томах 12 рублей; проповеди богослова Макария в 3-х томах 12 рублей; лексикон географический о России в 3-х томах 12 рублей; лексикон Геспера в 3-х томах 12 рублей и т.д. Всего книг закуплено на 83 рубля 20 копеек. По счету, учиненному за 1805 год и за прошлые пред сим годом из оных в течение всего онаго года в приходе 1110 рублей 70 копеек, из оных в расход употреблено 393 рубля 81 копейка с половиной, в остатке церковной суммы к 1806 году поступило 716 рублей 94 копейки [5, л. 4].

В приходо-расходных книгах неокладных мельничных сумм указывались суммы, принятые от священников, мельников, служителей, смотрителя. Из этой суммы за определённые работы выплачивались деньги. Также на деньги из этой суммы закупались: сухие караси, сено, говядина, жернова, слeги, уголь, писчая бумага, тeс, лес, дeготь, вино, ягоды, ржаную солому, железное веретено на сысертском заводе и т.д. В это время на постройку и перестройку мельницы крестьянам давались задатки, выплачивались суммы за перевозку дерна.

На территории монастыря в разное время также шло строительство, что являлось ещё одной немаловажной статьёй расходов. В 1804 году крестьянин Шабанов вступил в подряд с монастырём на постройку мельницы [5, л. 1].

Интересно было узнать, как трактуется данная сделка. В приказании настоятеля игумена Гавриила диакону Василию Богомолу значится: «По рапорту вашему порядить в перестройку мельницы крестьянина Григорья Шабалина на прописанном в рапорте вашем основании позволяется, с тем чтобы вы сходно прежнему предписанию моему заключили с ним подробный основательный и по указанной форме контракт и засвидетельствовали где, должно, деньги выдавались. С рассмотрением и ненаперед. Сверх того, рекомендую вам иметь за оной имеющей бы перестроенной хозяйственное строение и распоряжение поступать в приготoвлении лесу не упустительным

образом. При сем прилагается присланное ко мне из Пермской казенной палаты сообщение о исключении из числа штатных служителей Егора Зайкова и Саввы Серкова по которому предписывается по настоянию в Шадринском низшем земском Суде о избрании их холостых и способных дабы могли находиться здесь при мне. Служители здесь при мне находящиеся объявляю мне способными к тому служительского сына Петра Егорова Старцева и крестьян Фому Нассонова, Алексея Иванова Мурашева, Якова Андреева Волостникова и Афанасья Александрова Брагина из коих вы постарайтесь наилучшего». Сообщение датируется 11 марта 1804 года. Из предшествующего этому сообщению письма игумена Гавриила диакону Василию становится ясным, что служителя Зайкова исключили из монастырского штата за какой-то проступок, о котором мы не знаем. [6, л. 2].

Ещё одной статьёй доходов является добротное даяние, то есть пожертвование. В 1808 году, с целью перекрытия крыши церкви и колокольни железом по прошению игумена монастыря Никандра, была заведена книга сбора добротных даяний. Сбор средств шёл до 1815 года.

Первыми пожертвовавшими были преосвященнейший епископ пермский и екатеринбургский Устин и игумен монастыря Никандр, в общей сложности пожертвовавшие 150 рублей. Каждый из пожертвовавших, подписывал себя в книге и отмечал сумму. В списке можно встретить Шадринского иерея, коллежского регистратора, сухринского священника Павла Пономарева, крутихинской волости церковник Андрей Пашков, пермской казенной палаты надворный советник господин (неразборчиво), шадринской поверенной Афанасий Иванович Карнаухов, шадринского заказа петропавловской слободы священник Петр Попов, Широковского села Предтечевской церкви священник Георгий Кунгурцев, Вознесенской слободы Вознесенской церкви священник Филипп Пашков, Мехонской слободы Христорождественской церкви. Большинство людей подписывались инкогнито: то есть «некто приложил...» определённую сумму денег. В счёт пожертвования на перекрытие крыши церкви и колокольни железом шли деньги с продаж: к примеру, продано сборной ржи Далматовскому купцу Ивану Назимову 161 пуд на 56 рублей 42 копейки, ему же был продан монастырский амбар за 425 рублей [7, л. 2-4].

В описи церковного имущества с показанием вновь заведенного за 1811 год мы можем узнать в подробностях, какое имущество относилось к монастырю. Опись учинялась Шадринским духовным правлением правительствующим протоиереем Иоанном Миловановым. Приведу выдержку: Монастырю принадлежала двухэтажная церковь в верхнем этаже успения

Пресвятой Богородицы: престол каменный, на сем повседневная одежда китайской парчицы с золотыми и серебряными травами, крест нашивной четвероконечный из шелковой ленты с золотом, средник из голубой прикладной фанзы, задняя сторона из прикладной двоелишневой тавты, над престолом образ святого духа летящий в виде голубином серебряной под золотом весом 24 золотника. На престоле крест большой серебряный под золотом московской работы, в нём святые мощи переложённые из прежнего весом 3 фунта 8 золотников, второй крест со страстями серебряный под золотом чеканный в нём мощи святого апостола евангелиста Луки, святого первомученника и архидиакона Стефана, святого Иоанна Златоуста, святого великомученника Георгия в подножии летопись резная весом 2 фунта 36 золотников. Против престола на стене крест небольшой, для него киот обложена по дереву жестью с мощами святых весом 1 фунт 10 золотников. Праздничное с обеих сторон деки серебряные под золотом на верхней же деке образы воскресения и четырёх евангелистов финистовые и четыре гробницы черневые, у задней убрано простыми фигурами распятие черневое, при оном две застежки серебряные на которых изображены апостолы. [8, л. 2-14].

Это лишь небольшая часть информации, приведенная в описи. В этой же описи перечислены печатные книги монастыря: уставы церковной московской печати, два апостола, евангелия, беседы златоустого евангелиста Матфея московской печати, беседы златоустого на деяния апостольские острожской печати, два оптоиха московской печати, минея праздничная и минея общая московской печати, три триоди, одна из которых цветная московской печати. Среди прочих книг, перечисленных в документе можно встретить сборники, патерики, библии, камень веры, жезл правления, розыск, книги о житии, православное исповедание, требники, кормчая книга, инструкции межевания, арифметика, симфонии на псалтырь, тетрадное увещание правительствующего Синода к священноцерковнослужителям, о донском казаке Емельяне Пугачеве и так далее. [8, л. 26 -26 об.].

Таким образом, исследуя описи церковного имущества мы можем узнать подробное описание той или иной церковной утвари, находящейся на территории монастыря, понять её расположение во внутреннем пространстве церкви. Мы можем представить подробно описание облачений служителей: пелена, палицы, набедренники, мантии, ризы и т.д. Также мы можем представить и ту литературу которой пользовались монастырские служители.

В книгах записи братских доходов фиксировались ежемесячные сборы. По своей сути, в них отражены те службы и исправности, проводимые

монастырскими служителями по распоряжению настоятеля монастыря: молебны, панихиды, обедни, литургии, сорокоусты, акафисты, за вписание имени в синодик, всенощное бдение и так далее. Так в 1830 году, такими услугами монастыря пользовались некие Фетисов, Гульков, экспедитор Иванов, березинский крестьянин Дмитрий Потапов, Емов Волосников, крестьянин деревни Притыки Егор Буторин, шадринский исправник, и т.д. В большинстве случаев не уточняется, кем была заказана та или иная услуга. С 1 января по 2 марта 1830 года братский доход составил 107 рублей 50 копеек, с 2 марта по 24 апреля 107 рублей 50 копеек, с 24 апреля по 24 мая 143 рубля 10 копеек, с 24 мая по 26 августа 141 рубль 50 копеек, с 27 августа по 31 декабря братский доход составил 181 рубль 5 копеек [9, л. 1 об. - 6].

Еще одним документов отражающим часть экономического хозяйства является опись домашнего и рогатого скота. К примеру, в 1864 году при монастыре числилось жеребцов и мерингов 18 голов, кобылиц 13 голов, рогатого скота 34 головы, тёлки, оставшихся на пойле 16 голов, быков 21, бычков, оставшихся на пойле 7 голов [10, л. 1 об. - 22].

В расходной книге за 1893 год мы можем увидеть упоминания о покупке таких товаров как сальные и восковые свечи, гречиху, варовину (верёвки), ковши, сырые березовые дрова, кряжи березовые для кружев, комли березовые, минеральное масло для смазки мельничных шипов, паровой дёготь, овёс, виноградное вино, кадильный ладан, известь, алмаз для резки стекла, жерновые камни, спички, колья, жерди, кирпичи, конопляное, минеральное и льняное масло, горох, мел, древесный уголь, мясо, свежая и солёная рыба (караси, окуни, осетрина, сырок), чай, перец, пилёный сахар, черная материя, миткаль, гладкий плюс, ситец для пасхальных фонарей, елей, рис для полива, бухарский рис, индийский рис, мох для постройки дома при скотном дворе, солёная говядина для рабочих, крупчатка для артосов и просфор, финифтовые образки, водка для рабочих, смола, шелковый шнур для поручней, корыта, лопаты, сито, кожаные рукавицы, английский сурик и т.д. [11, л. 1 об. - 35].

В конце столетия все большее число купцов ведёт торговлю с монастырём, отчасти и потому что количество представителей купеческого сословия стало на порядок выше. Если в начале столетия с монастырём активно торговали из купеческого сословия только шадринские купцы Фетисовы, то к концу столетия картина несколько меняется. Среди ведущих торговлю мы можем встретить фамилии шадринских купцов Галюкова Александра Яковлева, Ушкова Амплера Гаврилова, Михаила Васильева Юкляевских, Илью Егорова Веретенникова, Дмитрия Михайлова Тенигина, каменского купца Ивана Косякова,

далматовских купцов Лариона Трифонова Железкова и Стефана Иванова Софронова, катаяского купца Фёдора Иванова Первушина, камышловского купца Андрея Иванова Полухина, ростовского купца Петра Иванова Кузнецова. Основной статьёй доходов купцов при взаимодействии с монастырём являлась виноторговля [11, л. 1 об. - 35].

Выписывались периодические журналы «Христианское чтение», «Церковный вестник», «Душеполезное чтение», «Православный благовестник», «Руководство для сельских пастырей».

Расход шёл на почтовые услуги: например, с тарелочного сбора деньги отправляли в Екатеринбургский епархиальный комитет православного миссионерского общества, в Екатеринбургскую Духовную консисторию, в Туркестанскую Духовную консисторию на сооружение церквей в Туркестанском крае, в Далматовское волостное правление поступали сборы с монастырской мельницы, в Совет Братства святого праведника Симеона Верхотурского Чудотворца в пользу церковно-приходской школы, в главное управление общества Красного Креста на больных и раненых воинов.

Перечислим некоторые услуги предоставляемые в основном крестьянским и мещанским сословиями, которыми пользовался и которые оплачивал монастырь: катание пар пимов, лужение и починка самоваров, кастрюль и чайников, очистка полотенец, столового и кухонного белья, вывозку соломы на мельничную плотину, оковка и обделка камней и кругов, сварка веретна, наварка подпятников, подковка лошадей, поправка инструментов: долото, молотков, поделка мельничных колёс, вывозка земли и навоза на плотину, вывозка бревен из казенной дачи в монастырь, наварка сошников, боронение полей, копание земли для мельничной плотины, поливка капусты в монастырском огороде, перекладка печи, окраска монастырских крыш, за спуск плотов в мельничной плотине, уборка сена, написание священных картин монастырскими красками и орнаментов в алтаре, настилка полов в братской кухне и кладовой, жнитво(сенокос), вывозка кочек для утрамбовки мельничного дворца, кладка печи в келье богадельщика, рытьё картофеля, закалывали (овец, рогатый скот, свиней), уборка шумихи, укладка хлеба, вырубка чащи на монастырских покосах около Суварыша, разборка каменной башни(известной под названием «красный бастион») находящейся на северо-западном углу ввиду негодности и т.д.

Ежемесячно оплачивалось жалованье учителям монастырской церковно-приходской школы Александру Николаеву Болярскому и Виктору Александрову Оранскому 6 рублей, звонарю крестьянину Шадринского уезда Мехонского села

Евсигнею Петрову Мокринскому 2 рубля, крестьянам, служащим при мельнице по 5, 3 и 2 рубля [12, л. 2. - 5].

Таким образом, подводя итог, стоит отметить, что экономическое хозяйство монастыря представляет собой огромный пласт разного рода документов. Это документы сумм выделяемых на постройки амбаров, пакгаузов, церквей при монастыре, описи скота, монастырского имущества, подряды на различные виды работ от отливки колоколов до постройки плотин и мельниц, суммы, отпускаемые на пожертвования как для монастыря, так и самим монастырем и так далее.

Список использованных источников

1. Плотников, Г.С. Описание Мужского Далматовского Успенского монастыря и бывшего приписным к нему Женского Введенского монастыря / Г.С.Плотников. – Екатеринбург : Типография М. И. Филипповой, 1891. – 113 с. – Текст : непосредственный.
2. Кривошеков, А.И. Далматовский монастырь как оплот русского владычества и православия в Исетском крае и его достопримечательности / А.И. Кривошеков ; предисл. игум. Варнавы (Аверьянова). – Далматово : Белое Городище, 2018. – 88 с. – Текст : непосредственный.
3. История Екатеринбургской епархии : монография / Е.М. Главацкая, А.В. Мангилева, И.Л. Манькова [и др.]. – Екатеринбург : Сократ. 2010. – 552 с. – Текст : непосредственный.
4. Далматовский Успенский мужской монастырь // Государственный архив в г. Шадринске (ГАШ). – Ф. 224. – Оп. 1. – Д. 1193. – Текст : непосредственный.
5. Далматовский Успенский мужской монастырь // ГАШ. – Ф. 224. – Оп. 1. – Д. 1194. – Текст : непосредственный.
6. Далматовский Успенский мужской монастырь // ГАШ. – Ф. 224. – Оп. 1. – Д. 1216. – Текст : непосредственный.
7. Далматовский Успенский мужской монастырь // ГАШ. – Ф. 224. – Оп. 1. – Д. 1281. – Текст : непосредственный.
8. Далматовский Успенский мужской монастырь // ГАШ. – Ф. 224. – Оп. 1. – Д. 1330. – Текст : непосредственный.
9. Далматовский Успенский мужской монастырь // ГАШ. – Ф. 224. – Оп. 1. – Д. 1706. – Текст : непосредственный.
10. Далматовский Успенский мужской монастырь // ГАШ. – Ф. 224. – Оп. 1. – Д. 2739. – Текст : непосредственный.
11. Далматовский Успенский мужской монастырь // ГАШ. – Ф. 224. – Оп. 1. – Д. 2944. – Текст : непосредственный.
12. Далматовский Успенский мужской монастырь // ГАШ. – Ф. 224. – Оп. 1. – Д. 2951. – Текст : непосредственный.

Сведения об авторе: Моисеев Дмитрий Михайлович, главный архивист отдела публикаций, использования документов и информационно–поисковых систем, Государственное казенное учреждение «Государственный архив в г. Шадринске», Россия, Курганская область, г. Шадринск, e–mail: mitya.moiseev.1996@mail.ru ; тел: 9828035328.

УДК 37.016:31

Потехин Е.И.

г. Шадринск, Россия

МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

В данной статье рассматривается несколько подходов организации процесса обучения и характеризуется сущность интерактивных технологий в образовании. Представлены методические рекомендации по применению интерактивных технологий. Статья содержит сведения из трудов отечественных педагогов по данной теме.

Ключевые слова: *Преподавание, интерактивные технологии, методика, образовательный процесс, рекомендации.*

Использование новых технологий в процессе обучения в школе является объективной необходимостью, обусловленной требованиями современного общества. Ранее основой преподавания являлась традиционная модель обучения, в которой использовалась односторонняя коммуникация. Учитель передавал необходимую информацию учащимся, а они должны были воспроизвести ее. Обучающиеся, в основном, находились в позиции воспринимающих, а опыт педагога являлся основным источником образовательного процесса. Иногда при таком подходе односторонность могла нарушаться, например, когда обучающийся задавал какой-либо уточняющий вопрос. Но полноценную коммуникацию в таком случае выстроить довольно сложно.

Альтернативой является интерактивное обучения. Его основой является погружение в общение, но с сохранением цели обучения и основного содержания образовательного процесса. Следовательно, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и обучающегося [3]. Методика применения интерактивных технологий на уроках обществознания состоит в такой организации учебного занятия, при которой все участники являются активными членами обучения, все вовлечены в дискуссию, обсуждение и процесс обмена

знаниями. В случае применения интерактивных технологий трансформируется взаимодействие с учителем. Его главной задачей становится создание условий для проявления инициативы обучающихся, поддержка их познавательного интереса. При этом отношения между педагогом и обучающимися должны основываться на доверии, партнерстве и уважении к возможностям и интересам каждого участника занятия. [1, с. 33-37].

Особенно часто учителями средней школы используются такие формы интерактивного обучения, как игровое сотрудничество, деловые и ролевые игры, работа в парах сменного состава и малых группах, дискуссии. Подготовка и проведение такого занятия не всегда проста.

Доктор педагогических наук В.Н. Кругликов, выделяет следующую последовательность действий для подготовки и проведения урока с использованием интерактивных технологий:

1. Разработка идеи занятия.
2. Подготовка содержания и форм представления занятия, разработка его сценария.
3. Проведение занятия.
4. Анализ результатов и корректировка, доработка занятия. Рефлексия [6].

Безусловно, каждый из этих этапов отличается различным уровнем сложности в подготовке и проведении. Например, наиболее трудоемким этапом является процесс подготовки содержания и форм занятия, а наиболее сложным – разработка идеи, ведь именно от нее зависит вся концепция будущего занятия. Поэтому педагогу так важно иметь определенную методическую базу. Даже если она не будет полностью воспроизводиться в его педагогической практике, идеи и технологии, заложенные в методе, вполне могут вдохновить преподавателя на создание чего-то нового.

Во время подготовительного этапа нужно продумать регламент занятия, игровую модель, размещение участников и вспомогательные материалы. Сложность в подготовке к данному этапу состоит в том, что учителю нужно ознакомиться и переработать большое количество материала, чтобы в дальнейшем использовать его в ходе занятия. [4, с. 22-24].

На этапе проведения занятия роль преподавателя заключается в организации, контроле и корректировке процесса обучения. Главной целью преподавателя становится создание условий для активной познавательной деятельности. [2]. Так же во время проведения занятия необходимо помнить о психологическом состоянии детей. Длительная умственная активность может

повысить уровень психологического напряжения у детей. Для его снижения рекомендуется проводить разминки в начале и конце занятия.

Важнейшим элементом занятия является его финальная часть - рефлексия. Чаще всего она начинается с концентрации участников на эмоциях и чувствах, которые они испытали в ходе проведения занятия. Второй этап рефлексивного анализа занятия связан оценочным отношением учеников к использованным методикам и актуальностью выбранной темы. После прохождения этих этапов рефлексия завершается общими выводами, которые делает педагог [5, с. 4-7].

Безусловно, проведение занятий с использованием интерактивных технологий помогает раскрыть потенциал учеников. Но необходимо помнить, что групповая деятельность в слабо контролируемой среде может привести к учебному конфликту. Чтобы избежать подобного развития событий М.В. Кларин рекомендует пользоваться следующим набором правил:

- важно учитывать личные особенности учеников, их цели и мотивы. Лучше избегать оценочных характеристик, особенно в процессе проведения игры. Если у педагога в процессе занятия появятся какие-то замечания к участникам и их наличие не несет серьезной опасности для проведения урока, то лучше обратиться к ним во время подведения итогов;
- необходимо быть корректным по отношению ко всем ученикам, выслушивать высказывания до конца, не перебивать. Отвечать на вопросы, не игнорировать, даже если вопрос не уместен;
- подсказывать участникам необходимые термины, помогать корректно формулировать точку зрения;
- учителю нужно употреблять простые, ясные и точные понятия, использовать сложные термины только при необходимости и не злоупотреблять ими;
- воздерживаться от вмешательства в действия учеников во время игры. Даже если ученики совершают ошибки, предпочтительнее обговорить их в конце занятия. Будет лучше, если ученики будут ошибаться в процессе обучения, чем в процессе профессиональной деятельности;
- при подведении итогов необходимо аргументировать выводы. Учителю лучше излагать свои идеи просто и наглядно. Тогда существует большая вероятность донести нужную мысль до учеников. [7].

Для успешного планирования и проведения занятия необходимо учесть количество участников и состав группы, психологический климат, длительность проведения занятия, уровень знаний участников по данной теме и многие другие факторы.

Таким образом, в данный момент применение интерактивных технологий является довольно важным аспектом в процессе обучения. Их использование помогает развитию коммуникативных умений и навыков, приучает детей работать в команде и находить компромиссные решения, способствует установлению эмоциональных контактов между учениками и подготовке будущих самостоятельных и квалифицированных специалистов. Для достижения наиболее высоких показателей следует использовать различные методы интерактивных технологий и правильно применять их. Именно поэтому так необходима и важна методическая база.

Список использованных источников

1. Андропова, Т.А. Активные и интерактивные формы проведения занятий для бакалавров и магистров / Т.А. Андропова, О.А. Тарасенко. – Текст : непосредственный // Юридическое образование и наука. – 2013. – № 2.
2. Волгина, Н.А. Организация, формы и методы проведения учебных занятий и самостоятельной работы / Н. А. Волгина, Ю. Г. Одегова. – Москва : Рос. экон. акад., 2004. – 88 с. – Текст : непосредственный.
3. Дзуличанская, Н.Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетентностей / Н.Н. Дзуличанская. – Текст : электронный // Наука и образование : электрон. науч.-техн. изд. – 2011. – № 4. – URL: <http://technomag.edu.ru/doc/172651.html>.
4. Жигулина, Г.А. Интерактивные приемы в преподавании истории, обществознания и права / Г. А. Жигулина. – Текст : непосредственный // Право в школе. – 2006. – № 1.
5. Захарченко, М.В. Рефлексия в педагогике / М.В. Захарченко. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2015. – № 2.
6. Кругликов, В.Н. Интерактивные образовательные технологии : учебник и практикум для акад. бакалавриата / В.Н. Кругликов, М.В. Оленникова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2017. – 353 с. – Текст : непосредственный.
7. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта / М.В. Кларин. – Москва : Луч, 2016. – 640 с. – Текст : непосредственный.

Сведения об авторе: Потехин Евгений Иванович, студент ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

ИСТОРИЧЕСКИЙ ПАРК «РОССИЯ – МОЯ ИСТОРИЯ» Г. ТЮМЕНЬ

В статье раскрывается суть и роль мультимедийного комплекса Исторический парк «Россия – моя история», которая нацелена на распространение гуманитарных знаний в России, развитие в обществе высокой социальной активности, гражданской ответственности, духовности.

Ключевые слова: музей, новые технологии, образование, воспитание, история, патриотизм.

Исторический парк «Россия – моя история» – книга по истории России. Единственный в мире мультимедийный комплекс, представляющий всю историю нашей страны, с древнейших времен до наших дней. Значимость исторических парков «Россия – моя история» очень велика: они повышают уровень образованности и прививают патриотизм подрастающему поколению.

Парк создан благодаря стараниям историков, художников, кинематографистов, дизайнеров, специалистов по компьютерной графике, которые сделали всё, чтобы изучение истории нашей страны стало интересно всем возрастным категориям, от школьников до пенсионеров. В историческом парке представлены все новейшие формы информационных носителей: сенсорные столы и экраны, вместительные кинотеатры, лайтбоксы, коллажи, проекторы и планшеты.

Экспозиция создана с помощью самых современных технологий визуального воспроизведения. Так, к примеру, в парке есть интерактивная книга, листая которую можно погрузиться в историю России времен правления Рюриковичей. Также на каждом из представленных этажей есть специальные мультимедийные подиумы с увлекательными играми по истории, фильмами по интересующей эпохе, которую можно самостоятельно выбрать и воспроизвести.

Один из таких парков распахнул свои двери и в городе Тюмени 1 ноября 2017 года в здании бывшего Музея изобразительных искусств.

Данный проект был реализован совместно с Фондом гуманитарных проектов при поддержке Администрации президента Российской Федерации, ПАО «Газпром» и правительства Тюменской области.

Исторический парк, открывшийся в Тюмени, расположился на четырех этажах, каждый из которого представляет определенную эпоху: «Рюриковичи»,

«Романовы», история России XX века с 1916 по 1945 годы, история России с 1945 по 2016 годы. С помощью новейших технологий можно изучить не только сухие данные из истории нашей необъятной страны, но и узнать интересные факты о тех или иных событиях, значимых личностях, либо просто предметах, имеющих историческую значимость.

Также на каждом этаже представлены мультимедийные подиумы, посвященные истории Сибири и Тюменской области. Вообще развитие Тюмени и Тобольска начинается именно со времен правления династии Романовых. Именно в Тюменскую область ссылаются члены семьи экс-императора.

Экспозиция расскажет об эпохе просвещения в Тюмени и Тюменской области, когда активно начали строить школы. Многие из тех построек сохранились до наших дней. Так, на сегодняшний день, функционирует здание Государственного аграрного университета Северного Зауралья (бывшей государственной Сельхозакадемии), ранее именовавшееся Александровским реальным училищем (1877 год), построенное по проекту знаменитого архитектора, члена Петербургского общества архитекторов Воротилова Е.С. Здание построено в стиле эклектика и представляет собой двухэтажную постройку, расположенную на высоком цокольном этаже. В 1941 году сюда под статусом особой секретности было эвакуировано тело В. И. Ленина. Именно на втором этаже Сельскохозяйственного техникума, который в тот момент занимал здание, хранилось тело советского вождя до 1945 г.

С XX века Тюменская область становится главной нефтяной жилой России, благодаря открытию нефти на тюменском севере Фарманом Курбан оглу Салмановым.

Ресурсы парка можно использовать не только как самостоятельное изучение экспозиций выставок, но и как организованную экскурсию с гидом или экскурсоводом. Для проведения занятий по истории возможно использование помимо классических экскурсий еще и другие формы работы, такие как лекции, форумы, круглые столы, квесты, семинары, викторины, музейные уроки и т.д. Исследуя опыт ученых (Байбородовой Л.В., Вравцовой О.В., Фугеловой Т.А., Шаниной М.А.) выделим наиболее эффективные формы работы с обучающимися во внеурочной деятельности средствами Исторического парка «Россия – моя история». Примерами форм работы могут служить: знакомство с музеем, игра, викторина, творческая мастерская, дискуссии, квест, проектно-исследовательская и научная деятельность. Любая из данных форм подразумевает работу самостоятельно, парами или в группах. Каждая из этих форм имеет целевой ориентир – обучение, воспитание, общение, развлечение,

творчество. Огромное значение в парках уделяется краеведческому аспекту, где обучающиеся могут познакомиться с историей и культурой своей малой Родины. Исторический парк «Россия – Моя история» – это место, где в буквальном смысле можно прикоснуться к истории.

УДК 37.012.2

Рязанов А.А.

г. Шадринск, Россия

МЕТОДИКА РАБОТЫ ПО ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ФАЛЬСИФИКАЦИИ ИСТОРИИ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ 1941-1945 ГГ.

В статье рассматриваются вопросы использования современных методов воспитания и обучения старших школьников в современных условиях фальсификации истории Великой Отечественной войны 1941-1945 гг.

Ключевые слова: патриотизм, фальсификация, методы воспитания.

Роль патриотического воспитания всегда была одной из основных в воспитательном процессе образовательной организации. Воспитательная работа всегда строилась на базисных аспектах истории, культуры, литературы, географии и значимых событиях страны и родного края. Но в последнее время усилился процесс фальсификации героического и трагического момента нашей истории, а именно Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. В данных условиях перед учителями, преподавателями и просто гражданами встает вопрос о последовательной и методичной работе по борьбе с фальсификацией. И использованием данного процесса для полномасштабной патриотической работы среди населения, особенно среди старших школьников.

Патриотическое воспитание детей школьного возраста – это целенаправленный процесс педагогического воздействия на личность ребенка с целью обогащения его знаний о Родине, воспитание патриотических чувств, формирование умений и навыков нравственного поведения, развитие потребности в деятельности на общую пользу[4]. В своей сути патриотическое воспитание понимается и определяется, как последовательный процесс, который направлен на школьников в условиях образовательной организации. Патриотическое воспитание определяется и базируется государством. Государство выступает гарантом и важным аспектом формирования патриота и

гражданина. Целью данной работы являются: развитие знаний о Родине, как о стране, так и о малой Родине; формирование знаний, умений и навыков своего поведения в обществе; особое развитие помощи обществу и государству. А также не мало важным аспектом в патриотическом воспитании было и остается: помнить и чтить свою историю; и как высшая суть патриотизма – это любить свою Родину.

Но во всей исторической ретроспективе определяется враждебный компонент против России. Он выражается различными способами. Один из таких способов является фальсификацией истории Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. Фальсификация истории – ложное описание исторических событий в угоду предвзятой идее. Цели и мотивы исторических фальсификаций могут быть самыми разнообразными: закрепить за тем или иным народом историческое право на определённую территорию, обосновать легитимность правящей династии, обосновать правопреемство государства по отношению к тому или иному историческому предшественнику, «облагородить» процесс этногенеза и т. д [5]. Цель современных фальсификаторов, по мнению ряда историков, предельно ясна – это целенаправленное искажение прошлой и сегодняшней картины становления и развития отечественной государственности. Лукаво подменяя своими измышлениями традиционные представления о прошлом, сознательно очерняя события и персонажей прошлого, они постепенно в чьих-то политических интересах готовят изменения в ближайшем будущем. Таким образом, фальсификация истории страны осуществляется в угоду как внешним, так внутренним силам в ущерб государственным интересам России в современной геополитике и во внутренних делах. Общая цель фальсификации истории Великой Отечественной войны состоит в стремлении представить Россию новой «империей зла», несущей в себе вековые традиции деспотии, рабства, мздоимства; лишить нас героического прошлого, а у народа отнять историческую память; сделать Российскую Федерацию изгоем мировой политики; изолировать страну от мирового сообщества, заставить покаяться в оккупации и гибели миллионов европейцев [1].

В последнее время учителя и педагоги дополнительного образования начали использовать в своей работе воспитательные мероприятия направленные на формирование патриотизма старших школьников в условиях фальсификации истории Великой Отечественной войны.

Методы патриотического воспитания и работы со старшими школьниками, которые используются педагогами для воспитательной работы: беседа, лекция,

опрос, практикум, ситуативные задачи[2]. Также в современных условиях необходимо использовать и другие методы: работа с источником, дискуссионные методы, проведение круглых столов.

Педагоги используют двойственность теоретической и практической частей. В основном на данный момент это лишь, отдельная часть, курса дополнительного образования. К примеру, «теория: почему историю Великой Отечественной войны хотят оболгать, кто занимается фальсификациями и подлогами информации. Практика: Беседа-рассуждение «Почему нам нельзя терять память о войне и ее героях и как мы сможем ее сохранить» [2].

Основным и базисным методом по патриотическому воспитанию старших школьников являются воспитательные мероприятия в рамках классных часов и тематических воспитательных декад. В процессе работы со старшими школьниками именно беседа-рассуждение является оптимальным методом работы со старшеклассниками. Так как он позволяет в полной мере вовлечь старшеклассников в обсуждаемую проблему и дает им возможность проявить себя.

В процессе школьного обучения важным становится работа с источником. Построение и описание истории как отдельного государства, так и истории отдельной семьи невозможно без исторических источников. Современный урок истории немислим без документов, исторических первоисточников, произведений выдающихся историков. Их использование позволяет решить ряд взаимосвязанных задач: сформировать более полные и прочные знания, конкретизировать и углубить их, проиллюстрировать изучаемые вопросы, обеспечить доказательность теоретических положений, развивать мышление учащихся. Но в условиях искажения исторических документов приходится менять способы и методы работы с письменными историческими документами. Данная работа очень важна, потому что, как отмечалось, искажение истории известно еще с древнейших времен. А в современном мире, где увеличивается количество информации и проблемы фальсификации истории возникают все чаще и чаще. Важно научить школьника на опыте анализа исторических письменных источников в современном мире анализировать информацию [3].

Современными методами работы с молодежью являются дискуссионные методы, а именно дискуссия и дебаты. Использование дискуссионных методов и дебатов в формировании патриотизма среди молодежи необходимо. Развитие общества во всех его сферах повлекло за собой использование различных средств и методов в формате обучения. Появление и использование данных методов поможет молодежи грамотно и методично исследовать, анализировать

данную проблему, находить пути решения и улучшать свое отношения к данной проблеме. Искусство полемики, умения аргументированно и четко доказать свою точку зрения другим людям и, что не мало важно, слушать точки зрения других людей – поможет молодежи самой понять уровень проблемы патриотизма в России и находить пути выхода из данного кризиса. Патриотизм становится той базисной опорой современного российского общества, и привлечение молодежи сделает этот базис основным, поможет нашему государству идти вперед.

В старших классах важным является проведение круглых столов. Данный формат учебной деятельности позволяет в полном объеме и научно обоснованно показать участникам различные стороны исторического процесса. Проведение данной работы необходимо в системе школьного образования. Для участия в круглом столе должны привлекаться учащиеся 10-11 классов. Для выступления на круглом столе они должны подготовить доклады, которые точно определяют вопросы фальсификации истории на современном этапе. Доклады должны быть проверены учителем и, желательно, при подготовке определить источники, по которым будут готовиться ученики.

Комплексное использование данных методов позволит в полном объеме вести воспитательную работу в рамках образовательной организации. Важнейший упор на патриотическое воспитание школьников, особенно старшего школьного возраста, определит широту их знаний и возможность определять суть происходящих явлений. Борьба с фальсификацией истории Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. является фактором формирования и развития патриотизма, как фактора защиты нашей истории.

Список использованных источников

1. Баранов, В.П. Фальсификация истории Второй мировой войны и Великой Отечественной войны на современном этапе / В.П. Баранов. – Текст : электронный // Росгвардия : офиц. сайт. – URL: <https://rosguard.gov.ru/ru/page/index/falsifikaciya-istorii-vtoroj-mirovoj-vojny-i-velikoj-otechestvennoj-vojny-na-sovremennom-etape> (дата обращения: 01.05.2021).
2. Новожилов, Д.А. Программа дополнительного образования «Поисковый отряд «Красноармеец» / Д.А. Новожилов. – Текст : электронный // Живем в поиске : сб. метод. материалов по итогам Всерос. марафона «Живем в поиске» / отв. ред. Н. А. Ельчанинова, Н. И. Некрасова. – Электрон. текст. дан. (24,7 Мб). – Киров : Изд-во МЦИТО, 2021. – 1 электрон. опт. диск (CD-R).
3. Рязанов, А.А. Проблема анализа исторических фактов в школе в условиях искажения и фальсификации истории / А.А. Рязанов. – Текст : непосредственный // *Psychopedagogical problems of a personality and social interaction : materials of the X*

international scientific conference on May 15–16, 2019. – Prague : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2019. – С. 83-86.

4. Сорокина, Т.В. Формы патриотического воспитания / Т.В. Сорокина // Мультиурок : сайт. – URL:<https://multiurok.ru/files/statia-formy-patrioticheskogo-vozpitanii.html> (дата обращения: 29.01.2022).
5. Фальсификация истории / Текст : электронный // Open Science Wiki. – URL: https://science.fandom.com/wiki/Фальсификация_истории (дата обращения: 03.05.2021).

Сведения об авторе: Рязанов Андрей Александрович, студент 5 курса гуманитарного института, профиль «история и право», ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

УДК 94(57)

Суханов А.С.
г. Шадринск, Россия

ПРОЦЕСС ОСВОЕНИЯ БАССЕЙНА Р. ИСЕТЬ В XVII В. НА УРОКАХ ИСТОРИИ В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ РОДНОГО КРАЯ

В статье рассматриваются аспекты освоения бассейна р. Исеть в XVII в., а также место этого процесса в колонизации Западной Сибири, в рамках краеведческого компонента на уроках в средней школе.

Ключевые слова: *современный урок истории, колонизация, пашенные крестьяне, служилые люди.*

*Народ, не знающий своего прошлого,
не имеет будущего.*

М.В. Ломоносов

Любовь и уважение к родному краю должны быть неотъемлемыми чертами гражданина и патриота своей страны. Поэтому краеведение является важной составляющей современного урока истории. Преподавание данного модуля претерпело многочисленные изменения в системе образования. От обязательного включения в курс Истории России, до отсутствия даже упоминания об этой важной составляющей уроков истории.

В рамках современного урока, в соответствии с ФГОС, преподавание краеведческого курса «История Зауралья» представляется наиболее

оптимальным в виде блоков (10 – 15 минут) внутри соответствующих тем. Курс охватывает преподавание предмета в 5 – 11 классах.

Так, тема «Освоение бассейна реки Исеть в XVII в.» изучается в 7 классе, а также в качестве повторения в 11 классе. Для комплексного восприятия исторических процессов XVI – XVII вв. следует напомнить обучающимся о походе Ермака и его результатах. Для этого используется карта с указанием основания городов Верхотурья(1598 г.), Тюмени(1586 г.) и Тобольска(1587 г.) и упоминание о первой волне колонизации севера Западной Сибири. Ведущую роль в этом процессе первоначально сыграли казаки дружины Ермака, в дальнейшем, видя успех предприятия, государство оказало военную и финансовую помощь.

Далее следует отметить, что Смутное время и открытая интервенция Речи Посполитой и Швеции, хоть и не коснулись напрямую территории края, но в экономическом и кадровом отношении затормозили процесс освоения новых территорий. Еще одной проблемой был бывший правитель Сибирского ханства Кучум и его наследники, борьба с которыми продолжалась всю первую половину XVII в.

Следующая волна колонизации началась в 1650-е годы, это легко можно проследить по карте бассейна реки Исеть с населенными пунктами, на которые опиралась царская администрация в установлении государственной власти - Далматов монастырь(1644 г.), Исетский(1650 г.) и Катайский(1655 г.) остроги.[4, карта прил.1] Преподаватель упоминает, что еще одной важной причиной запоздалого освоения данных территорий являлось соприкосновение с представителями кочевых народов, калмыками и прежде всего с башкирами, которые также начали в середине XVII в. освоение земель по р. Исети.[3,с.105] Столкновения за плодородные земли долины реки Исеть принимали ожесточенный характер.

Именно борьба с кочевниками вынудила тобольского воеводу Годунова П.И. основать укрепленную линию с опорой на крупные остроги и слободы с гарнизонами служилых людей.[4,с.94, карта прил.2] Комплекс этих мер позволил вести нормальную сельскохозяйственную жизнь крестьянскому населению и выполнять главную цель - запахивать государеву пашню, обеспечивая территорию Западной Сибири хлебом.

Крестьянство сыграло значительную роль в освоении края. В качестве причин переселения в Западную Сибирь нужно указать, во-первых, стремление получить большой земельный надел, во-вторых, получить льготное право в течение нескольких лет не платить налог, после основания новых слобод.

Крестьяне в значительной степени были вооружены огнестрельным оружием, так как этого требовала беспокойная обстановка. И именно из крестьян первоначально набирались беломестные казаки, которые составляли основу гарнизонов населенных пунктов Приисетья, а также служили опорой тобольской и верхотурской администрации

Рассказывая об острогах и слободах, учитель упоминает, что основным строительным материалом являлось дерево, как правило, сосна, так как берега реки Исеть изобиловали сосновыми борами, а также приводит примеры данных фортификационных сооружений. Для иллюстрации можно использовать фото башен Якутского острога[5, ил.12,182,192,206], а также компьютерную модель Умревинского острога, явившуюся результатом тщательных археологических исследований.[2] Возможно использование цитирование текста с описанием укреплений Шадринской слободы XVIII века: «...укрепление ж сего города состоит, что вокруг всего обнесено рогатками, а внутри наподобие замка сделан рубленной город с башнями...»[7,с.88]

Повествуя об освоении бассейна реки Исеть, обязательно нужно упомянуть о людях, кто непосредственно участвовал в этих событиях, был двигателем колонизации края. Это были, прежде всего, крестьяне и служилые люди, те, кто основывал слободы и защищал их от набегов кочевников. Элитой служилых корпораций были дети боярские, которые исполняли роль офицерского корпуса в военных предприятиях или административные функции управленцев. Но самой многочисленной группой служилых людей были казаки (беломестные, конные, пешие), именно они в процессе освоения бассейна реки Исеть сыграли главную роль.[6,с.85] Их внешний вид был далек от эталонного, единой униформы не существовало, отсутствовала и унификация оружия, поэтому вооружены они были от саадаков до винтовальных (нарезных) пищалей. Для создания образа этих людей, можно использовать графические реконструкции художника – реконструктора О.Федорова, его работы отличаются высоким профессионализмом, а также опорой на музейный и археологический материалы.[1,с.384]

Подводя итоги, преподаватель говорит о двух составляющих успеха освоения Приисетья – активного продвижения крестьян, стремления попасть на новые плодородные земли и железной воли государства, которое при острой нехватке ресурсов осуществляло этот процесс, координировало деятельность служилых людей.

Для изложения материала на уроке используется слайдовая презентация, для контроля тестовые задания в печатном или электронном формате. Возможна подготовка сообщений, либо написание проектов по указанной теме.

Список использованных источников

1. Барахович, П.Н. Служба в Киргизской земле воеводы Ивана Кобыльского 1642 г. / П.НН. Барахович. – Текст : электронный // История военного дела: исследования и источники. – 2022. – № XI. – С. 309-395. – URL: http://www.milhist.info/2022/04/17/barakhovich_5 (дата обращения: 17.04.2022).
2. Бородовский, А.П. Археологические исследования тына, ворот и некрополя Умревинского острога / А.П. Бородовский, С.В. Горохов. – Текст : непосредственный // Баландинские чтения. – 2016. – Т. XI.
3. История Курганской области (с древнейших времен до 1861 года). Т. I / Кург. гос. пед. ин-т. – Курган, 1995. – 370 с. – Текст : непосредственный.
4. Кондрашенков, А.А. Крестьяне Зауралья в XVII-XVIII веках. Ч. 1. Заселение территории русскими / А. А. Кондрашенков. – Челябинск : Южно-Уральское кн. изд., 1966. – 176 с. – Текст : непосредственный.
5. Крадин, Н.П. Русское деревянное оборонное зодчество / Н.П. Крадин. – Москва : Искусство, 1988. – Текст : непосредственный.
6. Пузанов, В.Д. Беломестные казаки в Сибири XVII – первой трети XVIII в. / В.Д. Пузанов. – Текст : непосредственный // Вопросы истории. – 2012. – № 10. – С. 71–86.
7. Хрестоматия по истории Курганской области (досоветский период) / Кург. гос. пед. ин-т, Кург. обл. об-во краеведов. – Курган, 1995. – Текст : непосредственный.

Сведения об авторе: Суханов Александр Сергеевич, аспирант ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

УДК 372.83

Суханова А.Н.

г. Шадринск, Россия

РОЛЕВЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

В статье рассматриваются ролевые игры как средство формирования гражданской позиции на уроках обществознания. Проанализирована роль обществознания в процессе формирования гражданской позиции школьников. Обоснована необходимость использования ролевых игр при формировании гражданской позиции на уроках обществознания. Сделан вывод об

эффективности ролевых игр как средства формирования гражданской позиции на уроках обществознания.

Ключевые слова: *ролевая игра, гражданская позиция, уроки обществознания.*

Современная школа нацелена на воспитание здоровой и развитой личности. Особую роль в формировании базовых компетенций, личности обучающегося, его гражданской позиции занимает обществознание. Согласно концепции преподавания учебного предмета «Обществознание» процессы увеличения уровня самостоятельности, повышения мотивации детей и реализации системно-деятельностного подхода могут основываться на применении интерактивных технологий и методов, в том числе игровых [5].

Реализация игровых технологий на уроках – вопрос многоаспектный. Н. А. Позднякова, Н. В. Соловьева видят в игровых технологиях потенциал для становления субъектной позиции детей по отношению к системе собственной деятельности [3, с. 184]. И. А. Щуринова, Е. И. Белянкова, рассматривают игру как средство, с помощью которого достигаются личностные, метапредметные и предметные результаты обучения [8, с. 98]. Е. Н. Родина в определении игры акцентирует внимание на ее чувственной природе, эмоциональности, творческом характере, получении удовольствия [4, с. 51].

Игра – характеризующийся наличием пространственно-временных границ и правил вид деятельности, осуществляемый в направленных на моделирование и усвоение общественного опыта условиях, в котором формируется и совершенствуется самоуправление поведением [9, с. 8]. В игровом процессе учебные и воспитательные задачи предстают перед школьниками в неясном виде. Указанная непреднамеренность игры является благоприятным фактором активизации познавательной деятельности [2, с. 167]. Ролевую игру можно определить как носящую обучающий характер форму группового взаимодействия, организованную на распределении ролей в рамках определенного сюжета [7, с. 363]. Кроме того, под ролевой игрой можно понимать интерактивный метод обучения, основывающийся на использовании собственного жизненного опыта через регулируемое «проживание» конкретной ситуации» [3, с. 184]. Ролевая игра отличается от деловой игры более неопределенным сценарием исполнения ролей. В ролевой игре учащимся даются обычно незаконченные ситуации, в которых они должны принять какое-то решение, продемонстрировать модель поведения в заданных условиях, основываясь на собственном опыте и ценностях [4, с. 51]. Применение ролевых

игр в образовательном процессе способствует развитию навыков критического мышления, коммуникативных навыков, воспитанию понимания и сочувствия к другим людям [9, с. 9]. Школьникам доставляет удовольствие не только положительный результат, но и непосредственный процесс деятельности. Кроме того, эмоциональная приподнятость, обеспечиваемая ходом ролевой игры, формирует у учеников положительный настрой на самообучение [7, с. 323]. Учащиеся, ориентированные на получение уже «готовых знаний», в процессе данного вида деятельности постепенно активизируются: с увлечением занимаются поиском ответов и размышляют, при этом развиваются личностные способности школьников: умение проявлять инициативу, справляться с поставленной проблемой, планировать собственную деятельность [3, с. 184]. Ролевые игры отличаются прагматизмом, прикладным характером получаемых знаний. Ролевая игра моделирует жизненные ситуации, которые реально могут возникнуть перед человеком, что позволяет отработать обучающемуся различные варианты поведения в сложных ситуациях [3, с. 185]. В ходе ролевой игры ученики получают возможность на личностном уровне вникнуть в суть проблемы, «встать на место» других людей, попробовать понять их. Ролевые игры могут применяться на уроках в различных классах. В более раннем возрасте детям предлагаются относительно простые ситуации, в которых для принятия практических решений достаточно знаний, полученных в курсе обществознания. Постепенно ролевые игры усложняются, становятся более продолжительными, требующими изучения дополнительных источников и глубокого анализа.

Опираясь на ФГОС среднего общего образования можно заключить, что личностные результаты освоения образовательной программы в обязательном порядке должны отражать: российскую гражданскую идентичность и гражданскую позицию. В данном случае под гражданской позицией понимаются жизненные установки активного и ответственного члена российского общества, осознающего свои конституционные права и обязанности, уважающего закон и правопорядок, обладающего чувством собственного достоинства, осознанно принимающего гуманистические и демократические ценности [6].

Являясь одним из социальных институтов, школа целенаправленно формирует полноценных членов общества, обладающих зрелой гражданской позицией. Формирование гражданской позиции происходит с помощью организации осмысления учебного материала через гуманистические ценности. Особую роль в данном процессе занимает обществознание, позволяющее школьнику научиться воспринимать себя как участника определенного исторического процесса, творца культуры. В ходе изучения этой дисциплины

особое внимание уделяется морально-нравственным проблемам, вопросу личностного самоопределения, выбору жизненного пути. В рамках обществознания проводится анализ информации из различных источников, решаются практические задачи, сопоставляются и интерпретируются факты социальной жизни, формируются личные взгляды на современное общество, даются оценки своим и чужим действиям с точки зрения закона и нравственности. Таким образом, в содержании дисциплины аккумулирован весь социальный опыт человечества, обеспечивающий возможность формирования научного мировоззрения, патриотических взглядов, гражданской позиции, культуры поведения [1, с. 74]. В качестве цели преподавания обществознания можно определить создание условий для формирования не только гармонично развитой личности, но и правовой, экономической, политической, информационной культуры, общероссийской гражданской идентичности и созидательной гражданской активности [5]. Правильный подход к преподаванию обществознания позволяет избежать правового нигилизма, безразличия, пассивности, вседозволенности [1, с. 75].

Для формирования активной гражданской позиции на уроках обществознания необходимо использовать инновационные технологии и формы обучения, обеспечивающие эффективное включение обучающихся в деятельность. Для этих целей рационально использовать специально отобранные ролевые игры, особенности которых были указаны ранее, к примеру, такие как «Суд», «Семейный бюджет», «Дебаты», «Суда над...», «Проект Конституции», «Законотворческий проект в РФ», «Мы пишем законы», «Кандидат в Президенты», «Политические партии». Данные ролевые игры не только благоприятно влияют на процесс формирования гражданской позиции, но и дают возможность школьникам получить необходимые практические навыки.

Таким образом, ролевые игры - эффективное средство формирования гражданской позиции на уроках обществознания. Гражданская позиция – важнейшие жизненные установки характерные для активного и ответственного члена социума. Большое место в формировании личности и гражданской позиции обучающихся играет школа, особая роль в данном процессе отводится обществознанию. Для формирования гражданской позиции на уроках обществознания рационально применять игровые технологии и методы, в том числе ролевые игры.

Список использованных источников

1. Евсюкова, Л.И. Проблемы формирования гражданской позиции старшеклассников в современной школе / Л. И. Евсюкова. – Текст : непосредственный // Преподавание истории в школе : науч.-теорет. и метод. журн. – 2010. – № 4. – С. 73-75.
2. Злобин, Д. Игра как средство активизации познавательной деятельности учащихся на уроках обществознания (права) / Д. Злобин. – Текст : непосредственный // Ценности современного образования : материалы X Молодеж. пед. форума, 24 апр. 2013 г. – Шадринск : Шадринский Дом Печати, 2013. – С. 164-168.
3. Позднякова, Н.А. Использование ролевых игр в образовательном процессе / Н.А. Позднякова, Н.В. Соловьева. – Текст : электронный // World science: problems and innovations : сб. ст. XXXIV Междунар. науч.-практ. конф., Пенза, 30 авг. 2019 г. – Пенза, 2019. – С. 183-185. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=39255110> (дата обращения: 02.04.2022). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
4. Родина, Е.Н. Возможности применения методов интерактивного обучения на уроках обществознания / Е.Н. Родина. – Текст : электронный // Приоритетные направления развития науки и образования : монография. – Пенза, 2018. – С. 46-53. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35634026&> (дата обращения: 02.04.2022). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
5. Российская Федерация. Коллегия Министерства просвещения и науки Российской Федерации. Концепция преподавания учебного предмета «Обществознание» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы : решение от 24.12.2018. – Текст : электронный // Банк документов. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/9906056a57059c4266eaa78bff1f0bbe/> (дата обращения: 02.04.2022).
6. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования : приказ от 17 мая 2012 г., № 413. – Текст : электронный // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/902350579> (дата обращения: 02.04.2022).
7. Соболева, О.Б. Методика обучения обществознанию : учебник и практикум для вузов / О.Б. Соболева, Л.В. Искровская, О.В. Иванов, П.А. Баранов. – Москва : Юрайт, 2020. – 474 с. – (Высшее образование). – URL: <https://urait.ru/bcode/450888>. – Режим доступа: для авториз. пользователей. – URL: <https://urait.ru/bcode/450888> (дата обращения: 02.04.2022). – Текст : электронный.
8. Щуринова, И.А. Игра на уроках истории и обществознания как средство достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения / И.А. Щуринова, Е.И. Белянкова. – Текст : электронный // Лучшая научно-исследовательская работа 2016 : сб. ст. III Междунар. науч.-практ. конкурса. – Пенза, 2016. – С. 96-104. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26510982> (дата обращения: 02.04.2022). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
9. Якубовская, Т.В. Ролевая игра как способ формирования информационно-правовой компетенции учащихся / Т.В. Якубовская. – Текст : непосредственный //

Преподавание истории в школе : науч.-теорет. и метод. журн. – 2010. – № 2. – С. 8-10.

Сведения об авторе: Суханова Анастасия Николаевна, студентка 327 группы Гуманитарного института, обучающаяся на 3 курсе по программе бакалавриата по направлению педагогическое образование с двумя профилями подготовки: «История» со вторым профилем «Обществознание», ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Библиотека ШГПУ

КВЕСТ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА ПРЕПОДАВАНИЯ ИСТОРИИ

В статье рассматривается актуальность использования квеста во внеурочное время в среднем и старшем звене общеобразовательной школы. Описываются разработанные квест по биографии и творчеству скульптора Ивана Дмитриевича Шадра и квест по достопримечательностям города Шадринска.

Ключевые слова: квест, образовательный процесс, инновационные методы, внеурочное время, Иван Дмитриевич Шадр.

В настоящее время в образовательном процессе существует целый ряд инновационных методов ведения педагогической деятельности. Что касается преподавания уроков истории в старших классах, то разнообразие форм проведения уроков по истории России и мировой истории довольно обширно. В данном случае все в руках учителя. Проведение уроков с применением инновационных методов позволяет разнообразить привычный формат урока. А если говорить конкретно про преподавание истории, то на уроке можно использовать онлайн-экскурсии в различные музеи страны и мира, допустимо применение квестов, решение кейсов, уроков-конференций, ролевых и деловых игр, тренингов и исследований [2]. На сегодняшний день в школьном курсе существует тенденция в особом, тщательном изучение истории своего родного края. Но это не нововведение, особое значение изучению краеведения уделялось и раньше. Но вот формы преподавания значительно изменились. Так, продолжая процесс изучения родного края, но при этом используя современные формы преподавания истории в старшем звене был разработан уникальный квест для изучения биографии и творчества Ивана Дмитриевича Шадра. Удалось совместить привычный исторический материал с инновационными формами преподавания. И как результат - совершенно новый формат работы с детьми. Такая форма интересна всем участникам проведения квеста. Учителю так как он может только координировать учащихся, давая им свободу действий. А учащимся возможность проявить себя. Использование квеста возможно как на уроке и во внеурочное время. Например, на историческом кружке для учащихся школ.

Подчеркнуть важность использования такой инновационной формы преподавания как квест, помогает Д. Шепелев, согласно его мнению, квесты

помогают наладить командную работу, но при этом выделить лидера, который мобильно будет руководить всеми участниками квеста. [7]. Резюмируя опыт и других авторов, можно сделать вывод, что - квест это приключения для конкретной цели и конкретных образовательных задач.

Рассмотрим уникальный квест по биографии и творчеству Ивана Дмитриевича Шадра.

Квест представляет собой несколько разноплановых заданий. Участникам необходимо расшифровать места, где спрятаны подсказки со следующим заданием. В заключительном месте нужно будет собрать разрезанную фотографию скульптуры Ивана Дмитриевича Шадра и сказать её название. Стоит отметить, что соревновательный момент в данном квесте присутствует. Та команда, которая быстрее справилась со всеми заданиями - является победителем.

Маршрутный лист для 1 команды:

4-3-2-1

Маршрутный лист для 2 команды:

2-4-1-2

Первое задание квеста:

① Зашифровано место.
Убери из текста лишнее и
узнаешь где следующая
подсказка

АСАКТОСОВЫЙСЫ ЗАЛСА

(актовый зал)

Второе задание квеста:

2) Прочитай это и узнаешь где следующая подсказка

Ч И Т А Л Ы Н Ы Й З А Л

С А Д

(читальный зал)

Третье задание квеста:

3) Расставь буквы в правильном порядке и узнаешь где следующая подсказка

95 20 3 81 29 7 91 85 88

У М П Ш Т А Р А Д

58 25 64 57 74

И Я К Н

(памятник Шадру)

Четвертое задание квеста:

4 Пройди лабиринт, собрав на правильном пути буквы, и узнаешь место заключительного задания

(музей)

Изображения скульптур Ивана Дмитриевича Шадра для создания пазл.



Шадр Иван Дмитриевич. Сезонник. 1929.



Шадр Иван Дмитриевич. Булыжник - оружие пролетариата. 1927.

Собрать изображения скульптур, будет являться итоговым заданием. После,

проходит подведение итогов и выявление команды, которая быстрее справилась со всеми заданиями она и будет являться победителем.

Кроме увлекательного соревновательного процесса, участники квеста получают новые знания и впечатления, так как место сбора и последнего задания будет являться Шадринский краеведческий музей. Где участники посетят постоянную выставку скульптор Ивана Дмитриевича Шадра. Своими глазами смогу увидеть работы скульптора, прикоснуться к ним и тем самым стать ближе к истории родного города. Что касается сохранения памяти о человеке, который прославил город Шадринск, то стоит отметить, что жители Шадринска помнят великого скульптора и чтят его память. Как уже упоминалось, Шадринский краеведческий музей хранит не только скульптуры, но и личные вещи скульптора.

Ознакомимся еще с одним квестом по городу Шадринску для школьников:

Все станции квеста это достопримечательности города. По такому же принципу на каждой станции будет свое задание и плюс дополнительная информация про архитектурный памятник города. Таким образом, ребята пройдут увлекательный квест, закрепят знания о памятниках архитектуры и узнают новые факты.

Поближе познакомиться с историей города поможет первая станция по городу Шадринску. Это будет главный храм города Спасо-Преображенский собор. Информация которую получают учащиеся: дату заложения – 1771 благодаря прихожанам и помощи Тобольского епископа. В соборе хранится Священное Евангелие, в котором описана жизнь Иисуса Христа.

Следующей точкой на маршруте будет уже современный памятник Шадринскому гусю. Который появился на набережной в конце 2020 года. Данный памятник является центром притяжения не только местных жителей, но и гостей города. Поэтому было актуально включить его в список. На данной станции участники получают информация про дату основания, историю про Шадринского гуся, которую трактуют по-разному. Но без этого фольклора не было бы такой масштабной известности знаменитому Шадринскому гусю.

После получении этой информации передвигаются на следующую станцию- Реальное училище. Открытие которого состоялось в 1907 году. Для учащихся из зажиточных семей. Учениками были только мальчики.

Затем посещают станцию уникального места притяжения культурной столицы Зауралья – Шадринский драматический театр. Его открытие было в 1896 году. Сейчас театр это заслуженные актеры Российской Федерации,

молодежные студии театрального искусства, гастрели артистов Шадринского драматического театра и других городов.

И заключительной станцией является памятник В.И. Ленину. Именно возле него было объявлено в 1918 году об установлении в Шадринске советской власти.

Таким образом используя такой инновационный метод преподавания истории как квест, учащиеся смогут закрепить свои знания, усвоить новый материал и получить массу впечатлений. В таком формате работы происходит процесс сплочения школьного класса. Общее дело сближает[2]. Так же с помощью системы квестов можно увеличить интерес учеников к изучению истории, способствовать единству и сплоченности класса, стимулировать здоровую состязательность в процессе обучения, воспитывать ответственность за свои действия и за действия коллектива, а также установить более тесный контакт между учащимися и педагогом [2].

Резюмируя информацию о квесте как о инновационном методе преподавания истории в школе, хочется отдельно выделить положительную характеристику- привлечение внимания и отдачи со стороны школьника, больше самостоятельной работы. А значит, повышения продуктивности преподавания такой дисциплины как история. Инновационные методы должны дополнять традиционные формы обучения , быть отличной альтернативой и помощником учителя предметника[7].

Список использованных источников

1. Анпилогова, О.Н. Этапы творческого формирования интереса детей к истории родного края средствами внеклассной работы / О.Н. Анпилогова, А.А. Сойников. – Текст : электронный // Евразийский научный журнал. – 2017. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-tvorcheskogo-formirovaniya-interesa-detey-k-istorii-rodnogo-kraya-sredstvami-vneklassnoy-raboty-1> (дата обращения: 12.04.2022).
2. Дмитриева, М.Б. Развитие художественного интереса подростков в условиях внешкольной работы (на материале деятельности учреждений дополнительного образования) : автореф. дис. канд. пед. наук / М.Б. Дмитриева. – Екатеринбург, 2013. – 24 с. – URL: https://new-disser.ru/_avtoreferats/01006612416.pdf (дата обращения: 11.04.2022). – Текст : электронный.
3. Елбаева, В.В. Развитие критического мышления через организацию самостоятельной работы на уроках истории / В.В. Елбаева. – Текст : электронный // Армия и общество. – 2015. – № 2 (45). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiie-kriticheskogo-myshleniya-cherez-organizatsiyu-samostoyatelnoy-raboty-na-urokah-istorii> (дата обращения: 12.04.2022).
4. Занданова, Л.В. Подготовка будущего учителя к организации внеурочной деятельности по истории: из опыта работы / Л.В. Занданова, Т.В. Дыкусова, Л.М.

- Салахова. – Текст : электронный // Ученые записки ЗабГУ. Сер. Педагогические науки. – 2018. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-buduschego-uchitelya-k-organizatsii-vneurochnoy-deyatelnosti-po-istorii-iz-opyta-raboty> (дата обращения: 12.04.2022).
5. Кадыкова, М.Н. Методика проведения учебных занятий по историко-культурному наследию в высшей школе / М.Н. Кадыкова. – Текст : электронный // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. – 2017. – № 4. – С. 126-134. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-provedeniya-uchebnyh-zanyatij-po-istoriko-kulturnomu-naslediyu-podmoskovya-v-vysshey-shkole> (дата обращения: 11.04.2022).
 6. Марча, Т.К. Веб-квест как способ активизации учебной деятельности учащихся из опыта работы / Т.К. Марча. – Текст : электронный // Ученые записки КГУ. Сер. Педагогические науки. – 2020. – № 9. – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/671383> (дата обращения: 12.04.2022).
 7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : утв. приказом М-ва образования и науки Рос. Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897) – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/8f549a94f631319a9f7f5532748d09fa> (дата обращения: 13.04.2022). – Текст : электронный.
 8. Шепелёв, Д. 10 лучших «симуляторов ходьбы» / Д. Шепелёв. – Текст : электронный // Игромания Евразийский научный журнал. – 2017. – № 8. – URL: https://www.igromania.ru/article/27510/10_luchshih_simulyatorov_hodby.html (дата обращения: 11.04.2022).

Сведения об авторе: Сысолятина Екатерина Евгеньевна, студентка ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Исследование выполнено при финансовой поддержке научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям деятельности вузов партнеров ЮУрГППУ и ШГПУ в 2022 году по теме «Использование инновационных технологий во внеурочной деятельности по истории России» (№16-437, 23.06.2022 г.)

5. Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков.

УДК 81-25

Аксенова О.И., Сорокина Е.А.
г. Шадринск, Россия

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В ЯЗЫКЕ НЕМЕЦКОЙ МОЛОДЁЖИ

В статье рассматриваются вопросы, посвященные актуальной проблеме целевого назначения и использования фразеологизмов при изучении иностранного языка на примере рассмотрения образных выражений и сленга молодых людей в Германии.

Ключевые слова: немецкий язык, молодёжь, фразеологизмы, жаргон

Чтобы увидеть, как движется язык, как он изменяется, мы обращаемся к такой науке, как фразеология. Именно она является ярким показателем того, что язык – это нечто живое, не стоящее на месте. Фразеология является своеобразной частью словарного состава языка, демонстрирующая оживление и украшение речи на любом языке, будь то иностранный или родной. Фразеология обладает характерной чертой – она наравне с языком находится в движении. Кроме того, фразеология – комплексное и крайне глубокое явление, которое требует особый метод изучения, так как затрагиваются многие науки, например, грамматика, лексикология, история языка, стилистика, фонетика и другие [1, с.7]

Давая оценку человеку, предмету, явлению, люди в процессе коммуникации употребляли свободные сочетания слов в переносном значении, которое, в свою очередь, повторяясь, закреплялось в языке, в результате чего появлялись фразеологизмы.

Фразеологизмы занимают существенную роль в общении и окрашивают в разные эмоциональные оттенки пути самовыражения: они придают красочность, необычность формулировок. Во фразеологизмах отображаются характер жизни, менталитет представителей той или иной группы общества. При этом они не прямо называют предмет, а определяют его с помощью особой красноречивости, которая воспринимается в соответствии с усвоенными знаниями определённых языка и общности. В основе этой красноречивости фразеологизма лежит не отдельный компонент реальности, а целая совокупность этих компонентов [4, с.

54]. С целью более ярко выразить то, что уже было выражено иными средствами, и появились подобные единицы в языке

При дефиниции данного термина возникают трудности, так как ученые не пришли к обоюдному согласию с каким-то конкретным определением. Также значительное место занимает тот факт, что по сей день отсутствует единый теоретический взгляд на науку о фразеологизмах. Согласно мнению профессора Кунина, фразеологизм определяется как устойчивое сочетание слов с полностью или частично переосмысленным значением. Под фразеологизмом также следует понимать раздельнооформленную, значимую единицу языка, для которой существенным является идиоматичность значения и структурная связь со словом [2, с. 123].

Заинтересованность в образе жизни иноязычных и инакомыслящих народов существует уже не одно столетие. Люди всегда были увлечены познанием особенностей быта и жизни другого народа [5, с. 11]. И одним из путей такого познания является познание через язык, а именно – через фразеологию. Если изучение лексики как источника информации стало привычным явлением, то фразеология в этом отношении до сих пор остаётся мало изученной, хотя рассмотрение ее в качестве источника отличительных черт языка чуждого нам народа набирает обороты. Упоминание фразеологии было замечено в работах многих русских и зарубежных филологов.

В эпоху неумолимо растущего процесса обмена информацией и распространения межкультурных связей увеличивается значимость освоения не только основных устоев литературного языка, но и различной стилистически сниженной лексики иностранного языка. Фразеологизмы, используемые молодёжью, можно назвать жаргонными выражениями. Итак, жаргонизированная лексика молодёжи наиболее ярко отражает тенденцию развития социума. А ее корректное использование и понимание позволяет и адекватно выражать мысли и чувства, и понимать основные принципы поколения, которые наиболее ярко отражаются в происходящих в настоящий момент социокультурных изменениях.

Фразеологический запас любого языка меняется точно так же, как и день сменяется ночью, а проблема применения тех или иных фразеологических оборотов соответствующе той или иной ситуации сохраняет свою актуальность. Уместное использование крылатых и устойчивых выражений в нашей речи как делает ее более яркой, запоминающейся, так и указывает на определенный уровень культурного и интеллектуального не только тех, кто употребляет их в

коммуникации, но и тех, кто с легкостью может воспринять и понять их в полном объеме.

Человек является как объектом, так и субъектом языка: он является его носителем и пользователем. Именно поэтому любые изменения в жизни человека будут отражаться на языке, а именно на фразеологическом составе языка. Рассматривая те или иные фразеологизмы, необходимо также учитывать и период, переживаемый человеком. Уникальными устойчивыми выражениями молодых людей, проживающих на территории Германии, делает непростой, психологически сложный возраст. Изучение молодежного языка обретает возрастающую активность среди постоянно расширяющихся международных контактов.

Немецкий язык имеет богатую фразеологию. Любопытное наблюдение сделал Логан П. Смит: «Немецкий язык, по-видимому, более других европейских языков богат поэтическими и образными выражениями фольклорного происхождения». Необходимо добавить, что наряду с исконными фразеологизмами, в немецком языке много интернациональных [6, с. 112].

В данной статье мы познакомимся с фразеологическими единицами, используемые немецкой молодежью.

Молодёжные крылатые выражения, фразеологизмы, жаргонизмы являются неотделимой частью разговорной речи и заслуживает, по нашему мнению, глубокого исследования и подробного описания как та часть лексической системы языка, которая подвергается постоянным переменам. Молодёжь как социальная группа общества всегда пытается указать на противоположности между собой и миром взрослого поколения. Групповое и межгрупповое общение представителей разных социальных кругов выступает в качестве среды, в которой рождается новый образ жизни и новоизобретенный язык.

Речь молодого человека эллиптическая: молодые люди, чаще всего, не употребляют «пустые», «лишние», не имеющие, по их мнению, достаточной экспрессии. В его речи можно найти немало примеров намёков и недосказанности, которые могут понять узкий круг лиц. Влияние на получателя информации более эффективно за счет применения крылатых выражений, которые в молодёжном разговоре всегда актуальны, новомодны, курьёзны, как правило, заурядны, а иногда просто удивительны.

Состав языка молодых людей, как и всё, что связано с их жизнью, непредсказуем как прогноз синоптиков. Новые молодёжные крылатые выражения быстро достигают вершины популярности не только во

внутригрупповых речевых контактах. Благодаря своей известности они выходят за рамки одного круга лиц. Однако эта популярность также быстро снижается, новизна выражения исчезает, интерес к той или иной фразеологической единице затухает, и многие, жаргонизмы продолжают своё существования только в специальных словарях.

Фразеологизмы изучаемого языка запоминаются очень плохо, так как их внутренний образ зашифрован реалиями проживаемого опыта. Фразеология как отражение своеобразия, уникальности народа делает большой объем разговорных выражений немецкого языка более приближенным к реальности, а, следовательно, и более осваиваемым, запоминающимся.

Нами были изучены словари и глоссарии фразеологизмов немецкого языка, касающихся различных сфер быта немцев. Во внимание были взяты только лишь те фразеологические единства, которые используются немецкой молодёжью. Другими словами, был изучен современный немецкий молодёжный жаргон. В качестве источников материала для данной статьи были использованы интернет-сайты. Содержащиеся там тексты носят полностью аутентичный характер, что позволило нам максимально приблизиться к реалиям немецкого языка молодых людей. В песнях немецких исполнителей можно также увидеть немалое количество фразеологизмов, которыми пользуется современный представитель молодого поколения Германии. Примеры использования образных выражений были взяты с сайта социальной сети Twitter. Давайте рассмотрим некоторые из них.

kein (en) Bock auf etwas Akk. haben – не иметь ни малейшего желания делать что-то – *ich habe keinen verfuckten Bock mehr auf Quarantäne* – у меня больше нет ни малейшего желания сидеть на карантине.

Schiss haben – бояться, дрейфить (с нем. *scheißen* – испражняться, т.е. бояться чего-то очень сильно) – *Die Menschen kaufen so viel Papier, weil sie Schiss haben* – Люди скупают так много туалетной бумаги, потому что очкуют.

zum Kotzen sein – быть противным (с нем. *das Kotzen* – рвота, т.е. быть противным до тошноты) – *Es ist zum Kotzen, wie verantwortungslos das alles ist* – Аж противно, насколько безответственно все это.

etwas ist faul – что-то подозрительное – *das gute ist ziemlich faul* – Всё хорошее зачастую очень подозрительное.

pleite sein – ни гроша в кармане, совсем без денег (с нем. *die Pleite* – крах, банкротство) – *ich bin jung, pleite und verzweifelt* – я молод, без денег и в замешательстве.

scharf auf etwas Akk. sein – сильно интересоваться чем-то, торчать, балдеть от чего-то – ich kann doch nicht immer ahnen, worauf du scharf bist – я не могу постоянно догадываться, что тебя интересует.

Alter Schwede! – Черт возьми! Старина! Офигеть! – Alter Schwede, war das anstrengend für mich und alter Schwede, hat das Spaß gemacht! – Боже мой, как же тяжело это было для меня и боже мой, сколько удовольствия это принесло!

Juckt mich nicht! – Меня не волнует! Мне плевать! – Eigentlich juckt es mich nicht wie es dir geht – Меня вообще-то не волнует, как у тебя дела.

Läuft bei dir? – Всё хорошо у тебя? Круто тебе? По кайфу тебе. (иногда в саркастичном смысле) – Lläuft bei dir würd ich sagen – Круто тебе, вот что я скажу.

jemanden/etwas Akk. Fertig machen – прикончить, уделать (сводить с ума, доставать) – «Wenn Du es nicht machst, finde ich Dich und mache Dich fertig» - Youtuber sucht Dieb seiner Kameraausrüstung – Если ты этого не сделаешь, я найду тебя и прикончу. – Ютубер ищет вора, который украл его фотооборудование.

am Arsch der Welt – у черта на куличиках, за тридевять земель – Die Menschen mit dem schönsten Herz wohnen immer am Arsch der Welt – Люди с самыми прекрасными сердцами живут всегда у черта на куличиках.

auf dein (en) Nacken – за твой счет – Bruder aber ich füll Cola wieder auf deinen Nacken – Братишка, я налью тебе колу еще, но только за твой счет.

die Sau rauslassen / es krachen lassen – отрываться по полной

– Dieses Jahr werde ich einfach die Sau rauslassen und JA zum Leben sagen! – В этом году я буду отрываться по полной и наконец говорить жизни «да»!

– Wenn es nach mir geht, können wir es gerne richtig krachen lassen – Будь моя воля, мы бы оторвались по полной

am Rad drehen – лезть на стенку, сходить с ума – Ich weiß nicht, welcher Politiker jetzt nicht am Rad dreht – Я не знаю, какой политик сейчас не сходит с ума.

du hast wohl einen Vogel / bei dir piept es wohl – у тебя не все в порядке с головой

es draufhaben (Du hast es drauf) – уметь что-то делать – Du hast mir oft genug Memos gesendet, du hast es drauf! – Ты мне столько шуточных сообщений прислал, а ты это умеешь!

kein Plan haben – не иметь ни малейшего понятия, представления о чем-то – Kein Plan wie das passiert ist – Понятия не имею, как это произошло.

Фразеологические единицы являются одним из средств взаимодействия языка и культуры. Они заполняют пустоты в лексической системе языка, которая зачастую не в полном объеме обеспечивает наименование новоявленных,

нераспознанных граней сегодняшнего дня. Во многих случаях фразеологизм является незаменимым определением предмета, свойства, состояния, процесса, ситуации и т.д.

В процессе передачи информации весомую роль играют фразеологические единицы. Овладеть фразеологией иностранного языка – значит добиться высокой степени владения языком, так как фразеология является одним из самых сложных аспектов изучения иностранного языка. Для человека, изучающего иностранный язык, образные выражения чужого языка всегда представляют значительные барьеры, особенно в том случае, если в родном языке нет аналогичной фразеологической единицы. Фразеология – это сокровищница языка. Её изучение и усвоение можно сравнить с открытием ящика Пандоры и его исследованием. Ведь изучая фразеологию иностранного языка, мы получаем возможность не только глубже изучить сам язык, но и постичь истину взглядов и ощущения мира представителя той или иной социальной группы, характер и привычки поведения которых кроются в каждой фразеологической единицей.

Список использованных источников

1. Алёхина, А.И. Фразеологическая единица и слово: к исследованию фразеологической системы / А. И. Алёхина. – Минск : Издательство БГУ им. В. И. Ленина, 1979. – 160 с. – Текст : непосредственный.
2. Глотова, Е.А. Компонент фразеологической единицы в языке и речи / Е. А. Глотова. – Текст : непосредственный // Гуманитарные исследования : ежегодник. – Омск, 1997. – Вып. 2. – С. 121-127.
3. Коломиец, Е.А. Русско-немецкий словарь современного молодежного жаргона : около 2000 слов и выражений / Е.А. Коломиец. – Москва : АСТ: Восток-Запад, 2005. – 326, [10] с. – Текст : непосредственный.
4. Кунин, А.В. Курс фразеологии современного английского языка : учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз. / А.В. Кунин. – 3-е изд., стереотип. – Дубна : Феникс+, 2005. – 488 с. – Текст : непосредственный.
5. Мальцева, Д.Г. Страноведение через фразеологизмы : пособие по нем. яз. : учеб. пособие / Д.Г. Мальцева. – Москва : Высш. шк., 1991. – 173 с. – Текст : непосредственный.
6. Солодухо, Э.М. Теория фразеологического сближения : на материале яз. славян., герман. и роман. групп / Э.М. Солодухо. – Москва : URSS, 2008. – 294, [2] с. – Текст : непосредственный.
7. Чернышева, И.И. Фразеология современного немецкого языка / И.И. Чернышева. – Москва : Высшая школа, 1970. – 199 с. – Текст : непосредственный.
8. Twitter : соц. сеть. – 2006-2022. – URL: <https://twitter.com> (дата обращения: 06.04 2022). – Текст : электронный.

Сведения об авторах: Аксенова Ольга Ивановна, студент гуманитарного института, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Сорокина Елена Андреевна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры теории и практики германских языков ШГПУ, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

УДК 81-25

Алтыева М.С., Сорокина Е.А.
г. Шадринск, Россия

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОМОНИМОВ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

В данной статье рассмотрены классификация омонимов и их роль в современном немецком языке, а также способы их образования. Актуальность исследования обусловлена тем, что в современной лингвистике проблеме омонимии уделяется огромное внимание. Необходимо исследовать круг вопросов, связанных с омонимией: способы разграничения и выделения омонимов, их классификации и их источники происхождения, а также реакция языка на омонимию.

Ключевые слова: *омонимы, омоформы, омофоны, омографы, современный немецкий язык.*

«Величайшее богатство народа – его язык», – писал Михаил Александрович Шолохов. Действительно, язык играет важную составляющую в истории любого народа. Лексическое богатство определяет не только наличие слов в словаре, но и их употребление в настоящее время. В современной лингвистике наряду с синонимами, паронимами, антонимами, слова-омонимы считаются одним из характерных явлений любого языка и их проблеме придается особое значение [1].

Для начала определим понятие «Омонимия». Омонимы (от греч. «homos» - одинаковый и «onoma» - имя) – слова, которые совпадают по звучанию и написанию, но с отличием в значении. Мнения лингвистов о смысле таких слов противоречит друг другу. Некоторые из них считают, что они несуразны. Вторые одобряют их, потому что из речевой ситуации, из контекста всегда может быть понятен смысл каждого сказанного слова. Третьи видят в омонимах признак

языковой мощи и развитости и утверждают, и считают, что это богатство любого языка.

Омонимия является характерным явлением для немецкого языка и благодаря этому немецкий язык, как и русский является многовариантным. Омонимы называются «Teekesselchen» в разговорной речи немецкого языка, что в переводе означает «чайный котелок».

В большинстве случаев возникает путаница, когда два разных слова пишутся абсолютно одинаково и иностранцу, который только начинает изучать любой язык, эти слова могут доставить немало проблем, ведь их значение можно понять, лишь по контексту [2].

В немецком языке омонимы образуются при помощи распада многозначных слов, в зависимости от артикля существительного или же посредством развития звучания. Такой способ образования немецких омонимов отличает их от образования омонимов в русском языке. Способы образования омонимов русского языка в значительной степени больше по сравнению с немецким языком.

Количество омонимов в немецком языке намного меньше, по сравнению с английским или русским, не смотря на это, они образуют целую семантическую группу. Такое явление как омонимия многоуровневое, то есть присуще многим уровням языка. Немецкие омонимы классифицируются, так же как и русские: омоформы, омофоны, омографы.

Отличия омонимов немецкого языка от русского в их происхождении. На данном этапе в немецком языке выделяют несколько видов омонимов:

1. Полные лексические омонимы – это слова, которые являются одной части речи, совпадающие по написанию и по звучанию во всех грамматических формах, но совершенно разные по значению. Например: «der Strauß» (во мн.ч. «die Sträuße»), что в переводе означает «букет цветов». Ich stele einen Blumenstrauß in die Vase. Также «der Strauß» (в мн.ч «die Strauße») что в переводе означает «птицу страус». Der Strauß isst alles.

«Das Schloss» (в мн.ч «die Schlösser») что в переводе означает «дверной замок». Ein großes Schloss hängt an der Tür. Также «das Schloss» можно перевести как «замок» (королевство). Einige Könige leben in einem Schloss.

Das Service (die Service) «сервиз». Ein Kaffeeservice für vier Personen. Das/der Service (die Services) «сервис». Das Service im Hotel ist Spitze. Die Bank (die Bänke) «скамейка» и die Bank (Banken) «банк».

2. Неполные лексические омонимы – слова, которые совпадают по звучанию и написанию, но не во всех грамматических формах.

Например: hängen (hing, gehangen) «висеть» и hängen (hängte, gehängt) «вешать»; der Stock (die Stöcke) «палка» и der Stock (die Stockwerke) «этаж».

3. Синтаксические или грамматические омонимы (их также называют омоформами). Омоформы – это слова, совпадающие в звучании и написании форм, но относящиеся к различным частям речи и выполняющие в предложении разные синтаксические функции. Например: aber «но», «а», «же» и aber «вновь», «снова»; ihr «вы» и ihr «ее»; Weiss «белый», weiss «знать»; Macht «сила», macht «делайте!»; blättern Sie...um «перелистните..!», den Blättern «листьям» Dat [1].

4. Фонетические омонимы или по-другому омофоны – слова которые совпадают по звучанию, но различные по написанию. Например: Das Lied (die Lieder) «песня», das Lid (die Lider) «веко», der Staat (die Staaten) «государство», die Stadt (die Städte) «город», die Wahl (die Wahlen) «выбор» der Wal (die Wale) «кит», die Lehre (die Lehren) «учеба», die Leere (die Leere) «пустота».

5. И последней разновидностью омонимов являются омографы, или как их еще называют, графические омонимы, – в состав таких омонимов входят слова, которые написаны одинаково, но разные по произношению и значению, обычно в зависимости от ударения: например, немецкое слово «August» может означать и имя собственное и название месяца. И только при произношении их можно различить. Также есть такие слова как: das Spiel-ende /der Spielend-e; mo'dern (тлеть, гнить) и modern (новый, современный); Wach-stube und Wachs-tube [2].

В немецкой литературе мастера слова используют омонимов в целях достижения комического эффекта. Они преднамеренно сталкивают одинаковые слова по звучанию, но различные по смыслу.

Прием двойного (или множественного) истолкования слова широко известен и постоянно применяется в различных формах. Один из его разновидностей является каламбур или шутка, основанная на одинаковом звучании, но различном значении слов.

Основными стилистическими функциями омонимов, т.е. является осознанная автором двусмысленность выражений и игра слов.

Примеры использования игры слов в немецком анекдоте:

- Ein Straßenmusiker spielt ohne die erforderliche Erlaubnis.
- Der Polizist packt seine Hand und fordert: “Sie begleiten mich jetzt!”
- Und der Straßenmusiker antwortet: “ Mit Vergnügen. Und was werden Sie singen?”

Этот анекдот на русский язык переводится так:

- Один уличный музыкант играл без необходимого разрешения.
- Полицейский хватает его за руку и требует: «Следуйте за мной!»

- А уличный музыкант отвечает: «С удовольствием. А что вы будете петь?»

В этом анекдоте юмор состоит именно в игре слов, так как глагол «begleiten» в одном значении будет «следовать», «сопровождать», а в другом «аккомпанировать». Из-за своей профессии фразу полицейского «следуйте за мной» музыкант воспринял как «аккомпанируйте мне». Исходя из этого он спросил: «А что вы будете петь?».

В другом примере используются омонимы, выраженные лексемой “lang”:

- Ein Käufer beim Einkauf: “Ich benoetige die kurze Hosen.”
- Der Verkäufer fragt: “Lange?”
- Der Käufer antwortet darauf: “Ich möchte sie kaufen – und nicht mieten”.

Перевод

- Один покупатель при покупке: «Мне нужны шорты».
- Продавец спрашивает: «Длинные?» (надолго?)
- И покупатель на это отвечает: «Я хочу их купить – а не взять на прокат».

Слово lang использованная в этом анекдоте можно перевести «долгий» как «время» и «длинный» как «качество предмета». В данном случае обыгрываются омонимы, принадлежащие к разным частям речи наречие времени lange «долго» и прилагательное lange «длинный».

Использовать омонимы разных видов может усилить действие речи, поскольку столкновение «одинаковых, но разных слов» притягивает особое внимание к ним, и в шутках и в анекдотах используется омонимия для создания противоречивых смыслов. Как показывает практика омонимичные анекдоты относят к сложным непереводаемым случаям игры слов, так как фонетическое единство одного языка не согласуется с другим. [3]

Если подвести итоги, то можно сказать, что омонимы очень интересны. В мире существует множество видов языка у которых есть свои омонимы, звучащие по-разному и имеющие разные смыслы, но, так или иначе, омонимы имеют свою неизменную определенность. Это и является доказательством того, что омонимы в языке - это не недостаток речи, это признак языковой силы и языковой развитости. Я считаю, что омонимы являются частью культуры любой страны.

Список использованных источников

1. Белокон, Д. Омонимия в русском и немецком языке / Д. Белокон. – Текст : электронный // Инфоурок. – URL: [https:// infourok.ru/issledovatel'skaya-rabota-](https://infourok.ru/issledovatel'skaya-rabota-)

omonimiya-v-russkom-i-nemeckom-yazike-2436588.html (дата обращения: 05.04.2022).

2. Качалова, К.А. Омонимы в русском, английском и немецком языках / К.А. Качалова, Л.В. Семенчук, Е.В. Конюхова. – Текст : электронный // Юный ученый. – 2019. – № 5 (25). – С. 1-4. – URL: <https://moluch.ru/young/archive/25/1524/> (дата обращения: 05.04.2022).
3. Коломыцева, Т.А. Омонимия как источник создания комического эффекта в немецких анекдотах и шутках / Т.А. Коломыцева. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2021. – № 25 (367). – С. 513-515. – URL: <https://moluch.ru/archive/367/82565/> (дата обращения: 05.04.2022).

Сведения об авторе: *Алтыева Махым Сувханбердиевна*, студентка 424 группы, гуманитарный институт, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Сорокина Елена Андреевна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры теории и практики германских языков ШГПУ, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

УДК 372.881.1

Андреев Д.Е., Дубаков А.В.

г. Шадринск, Россия

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ ПОДКАСТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена использованию аудиовизуальных подкастов в обучении иностранному языку. В данном ключе авторы обосновывают необходимость использования подкастов в обучении иностранному языку, раскрывают сущностные характеристики понятий «подкаст» и «аудиовизуальный подкаст», детализируют их возможности, осуществляют аналитический обзор наиболее популярных лингвометодических аудиовизуальных подкастов.

Сегодня обучение иностранному языку отличается динамичностью и интенсивностью, появляются инновационные лингвометодические направления и тенденции, ориентированные на обеспечение предметной результативности процесса. Особую роль в классификации средств обучения иностранному языку занимают информационно-коммуникационные технологии, а именно ресурсы глобальной сети. Учитель иностранного языка использует Интернет-средства достаточно часто. Их спектр ранжируется от дидактических разработок уроков

до отдельных средств обучения, к которым относятся *подкасты*. Последние могут использоваться как на уроке, так и в языковом самообразовании (самостоятельное изучение языка, подготовка к экзаменам различного формата). В статье мы остановимся на теоретических и практических аспектах использования подкастов в обучении иностранному языку в школе.

В начале уточним сущностные характеристики понятия «подкаст». В обобщенном аспекте под подкастом понимают вид аудиопередач, который схож с радиопередачами. Отличие подкастов от передач на радио состоит в том, что подкасты возможно прослушать в любой момент времени и на любую тематику, в то время как радиопередачи можно прослушать только в прямом эфире [3].

А.Г. Соломатина рассматривает учебный подкаст и считает, что феномен представляет собой аудио- или видеозапись, созданную обучающимися на изучаемом иностранном языке в соответствии с тематическим и языковым содержанием учебной программы, и размещенную на сервере подкастов с целью дальнейшего использования в процессе обучения. Автор также указывает на то, что так как аудирование является значимым компонентом в изучении любого иностранного языка, то использование подкастов на уроках действительно будет продуктивным и целесообразным [2].

Аудиовизуальные подкасты представляют собой тематические видеоролики, так как именно в видеоконтенте прослеживается органичное сочетание аудио и визуальных эффектов. Аудиовизуальные подкасты всё больше вытесняют аудиоподкасты, так большинство обучающихся в качестве информационного пространства используют Интернет. Аудиовизуальные подкасты могут представлять собой как анимационные ролики, так и естественную запись.

Обобщая обозначенные выше понятия можно сделать вывод, что подкасты представляют собой короткие аудио или видеоролики информационного характера, размещенные на различных хостингах глобальной сети. Тематика подкастов может быть самой разнообразной (от лингвистических (знакомство с изучаемым языком) до тематических). В некоторых случаях подкасты специально разработаны для интеграции в процесс обучения, тогда речь идет об учебных подкастах. Особенно их использование актуально в обучении иностранному языку, так как аутентичность материалов позволяет усвоить новые лексические единицы, закрепить их. Подкасты можно использовать на уроках и в рамках языковых внеклассных мероприятий. Подкасты могут быть аудиальными и аудиовизуальными.

Рассматривая возможности аудиовизуальных подкастов в обучении иностранному языку, отметим, что небольшая продолжительность видеороликов позволяет максимально акцентировать внимание на прослушивании их содержания, проникнуть в суть, выделить ключевые моменты. Именно данные возможности делают подкасты наиболее ценными в обучении аудированию.

Итак, магистральной задачей использования подкастов в обучении иностранному языку является формирование рецептивных аудитивных навыков. Подкасты обладают действенными возможностями для организации обучения данному виду речевой деятельности. Так как сейчас существует большое разнообразие аудиовизуальных подкастов на любую тему, то они могут использоваться как на начальных этапах изучения языка, так и на продвинутых. Известно, что алгоритм с подкастами ничем не отличается от общего алгоритма работы с аудиотекстами. Она имеет конкретную поэтапную очерёдность в действиях учителя иностранного языка и обучающихся. Прежде всего, учителю целесообразно провести предварительный инструктаж и выполнить предварительное задание, далее происходит непосредственно процесс восприятия и осмысления информационного содержания подкаста. После этого следуют задания, контролирующие усвоение прослушанного текста. По данной причине, при отборе подкастов, а также работе с ними нужно полагаться на принципы и требования работы с аудиотекстами [2].

Исследователи считают, что подкасты в значительной мере повышают лингвопознавательную мотивацию учащихся, являясь чем-то интересным и разнообразным на уроках. Одними из самых популярных материалов для учеников российских школ являются подкасты, рассказывающие о различных аспектах родной страны, а также странах изучаемого языка. К таким вещам можно отнести историю, культуру, науку и др. В данном случае мы можем утверждать, что кроме развития умений говорения, в процессе работы с подкастами также будет осуществляться развитие умений выступать в роли представителя родной страны, что является немаловажным в условиях международной коммуникации. Помимо того, что можно отобрать и использовать различные подкасты из Интернета, учителю доступна возможность создать его самостоятельно. Необходимо зайти на один из сайтов, позволяющих создавать подкасты и проследовать инструкциям. После этого учитель сможет как использовать свой подкаст самостоятельно, так и поделиться им с другими педагогами [2].

Подкасты всегда тематически ориентированы, по данной причине они будут эффективными в расширении общекультурного кругозора и

формировании социокультурной компетенции. Просмотр аудиовизуального подкаста позволяет узнать что-то новое, восполнить пробелы в знаниях по определенной теме, имплицитно усвоить грамматические конструкции и имитировать произношение.

Резюмируя сказанное выше, можно сделать вывод, что подкасты в обучении иностранному языку выполняют ряд функций. К ним относятся следующие: дидактическая, воспитательная, развивающая, мотивационно-ориентированная.

Дидактическая функция аудиовизуальных подкастов заключается в том, что они могут использоваться в обучении различным видам речевой деятельности и речевым аспектам. Подкаст является лингвометодическим средством, которое воздействует на все без исключения аспекты языка в большей или меньшей степени. За счет небольшой продолжительности учитель может интегрировать подкасты в контекст обычного урока. Соответственно, подкаст будет эффективным в формировании структурных компонентов иноязычной коммуникативной компетенции.

Воспитательная функция заключается в содержательной стороне подкастов, их тематике. Так, в соответствие с темой, всегда можно найти подкаст, который будет положительно воздействовать на личность обучающихся. Здесь в пример можно привести аудиовизуальные подкасты на здоровьесберегающие темы и др. Визуальная составляющая позволяет увеличить воспитательное воздействие, так как визуализация обеспечивает убеждающий эффект.

Развивающая функция аудиовизуальных подкастов заключается в развитии личностных качеств, мышления, языковой догадки. Аудиовизуальные подкасты обладают новизной, а это всегда имеет развивающее воздействие в общекультурном и других контекстах.

Мотивационно-ориентированная функция аудиовизуальных подкастов направлена на формирование устойчивого интереса к изучению иностранного языка. Подкаст, как инновационное средство обучения иностранному языку, делает урок более содержательным, динамичным и насыщенным. Подкаст помогает осуществлять трансляцию социокультурных и лингвострановедческих примеров, понять и осознать культурные паттерны страны изучаемого языка.

О.В. Борщева выделяет следующие критерии отбора подкастов в обучении иностранному языку. По мнению исследователя, приоритетной является цель обучения и индивидуальные особенности обучающихся. Вместе с тем,

выделяются общие критерии, которые необходимо учитывать при отборе подкастов в обучении. К данным критериям относятся:

1. аутентичность контента подкаста;
2. доступность (ресурс должен быть в свободном доступе, бесплатным);
3. небольшая продолжительность подкаста (4- 10 мин.);
4. тематическое соответствие учебнику;
5. фонетическая корректность (RP или General American);
6. стилевая нейтральность речи в подкасте [1].

В качестве практической составляющей проведенного исследования остановимся на аналитическом обзоре аудиовизуальных подкастов, которые учителя иностранного языка могут интегрировать в процесс обучения.

1. Аудиовизуальные подкасты TedTalks. Сервис TedTalks содержит многочисленную коллекцию аудиовизуальных подкастов на самую разнообразную тематику. Здесь находят отражение темы по медицине, образованию, научно-техническому прогрессу, экологии, лингвистике и др. Данные подкасты содержат речевые образцы как носителей языка, так и спикеров для кого тот или иной иностранный язык не является родным. Аудиовизуальные подкасты TedTalks представлены не только на английском языке, хотя он является преобладающим. К подкастам на сайте разработаны интерактивные упражнения, позволяющие самостоятельно оценить степень понимания просмотренного. TedTalks может быть полезен для развития аудитивных навыков обучающихся, в процессе подготовки к ОГЭ и ЕГЭ, международным экзаменам. Кроме того, сама манера выступлений в TedTalks набирает все большую популярность и может быть полезной в развитии общих коммуникативных умений.

2. Аудиовизуальные подкасты British Council. На сайте можно найти коллекцию подкастов социокультурной тематики. Так, в качестве примера отметим небольшие ролики о Великобритании из серии “Welcome to Great Britain” (“Countryside is great”, “Creativity is great”, “Heritage is great” “Green is great” и др.). Благодаря данным аудиовизуальным подкастам можно познакомиться с социокультурными особенностями Объединенного Королевства и узнать об особенностях жизни в разных частях страны. Подкасты на сайте сопровождаются специальными заданиями.

3. Аудиовизуальные подкасты Real English. В данном случае речь идёт о подкастах на языковые темы (длительность 1 – 5 мин.), которые могут быть полезны с самого начала изучения английского языка. Здесь отражены

фонетические, грамматические и лексические языковые аспекты, представленные в доступной форме, понятным языком объясняется разница между лингвистическими явлениями. Учителя могут внедрять данные аудиовизуальные подкасты в контекст урока.

4. Аудиовизуальные подкасты “English Addict with Mr Duncan” будут действенными на различных уровнях овладения английским языком. Ведущий увлекательно и с юмором рассказывает о социолингвистических аспектах английского языка (“Saying Hello”, “Saying goodbye”, “Saying please and thank you” и др.). Подкасты здесь расположены иерархически – от простых к сложным. Учитель может использовать указанные подкасты при объяснении аналогичных тем.

5. Аудиовизуальные подкасты “One Minute English”. Расположены на сайте www.ello.org. Эффективны тем, что часто обладают проблемностью и могут использоваться на занятиях при изучении любой темы УМК, так как представленная коллекция является объемной и позволяет сделать нужный выбор. В качестве примеров, которые могут быть использованы на уроке можно привести следующие: “What environmental problems are facing your country?”, “Was life better for kids before the Internet?”, “What is a good movie you saw recently?” и др. Особенностью подкастов является то, что они представляют интервью, точки зрения молодежи из Объединенного Королевства и других стран. Всё это дает возможность узнать об особенностях «живого» английского языка, повысить уровень владения языком в фонетическом и лексическом плане.

Итак, аудиовизуальные подкасты являются эффективным средством обучения иностранному языку. Благодаря полифункциональности, аудиовизуальные подкасты оказывают воздействие на формируемые виды речевой деятельности и аспекты речи. Следующим важным шагом исследования является разработка авторской технологии использования аудиовизуальных подкастов в обучении иностранному языку в школе.

Список использованных источников

1. Борщева, О.В. Подкасты BBC в обучении иностранному языку студентов вузов / О.В. Борщева. – Текст : непосредственный // Вопросы педагогики. – 2021. – № 4-2. – С. 47-52.
2. Соломатина, А.Г. Развитие умений говорения и аудирования посредством учебных подкастов / А.Г. Соломатина. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 9. – С. 71–74.
3. Сысоев, П.В. Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы / П.В. Сысоев. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2012. – № 2. – С. 2–9.

Сведения об авторах: Андреев Данил Евгеньевич, студент 424 группы гуманитарного института, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Дубаков Артём Викторович кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

УДК 81-25

Аскарова А.Р., Сорокина Е.А.
г. Шадринск, Россия

СПОСОБЫ ОБОГАЩЕНИЯ СЛОВАРНОГО СОСТАВА НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

В данной статье рассматриваются наиболее эффективные способы пополнения словарного состава немецкого языка, который претерпевает значительные изменения в своём строе. Исследуются заимствования в немецкий язык, а также их виды.

Ключевые слова: немецкий язык, заимствования, англицизмы, неологизмы.

Средством человеческой коммуникации является язык, находящийся в постоянном движении. Развитие языка происходит за счёт пополнения словарного запаса, который, в свою очередь, является целостной системой слов, понимаемых и используемых человеком в своей речи. Изменения, происходящие в обществе, отражаются на лексических единицах и являются причиной появления лексических инноваций и преобразований в языке. Происходит модификация лексической нормы и возникновение новых правил употребления слов.

Наукой, рассматривающей словарный состав языка, является лексикология, которая относится к относительно молодым областям теории немецкого языка [6, с. 8].

Обновление лексической системы немецкого языка происходит непрерывно, всё больше обогащаясь новыми словами и новыми значениями. Регулярные перемены словарного состава современного немецкого языка связаны со стремительным развитием современного общества, с политическими, социальными и культурными отношениями с другими государствами, а также с воздействием научно-технического прогресса [3, с. 10]. Появление большого

количества новых слов обусловлено и переменами в социально экономической жизни Германии.

За последние десятилетия в немецком языке собралось много новых терминов, словарный запас пополнился новыми значениями, а некоторые слова потеряли свою значимость [1, с. 5]. Слова, больше не употребляемые в речи, становятся архаическими. Появляются новые слова, называемые неологизмами [6, с. 54]. Пополнение и изменение лексического строя немецкого языка связано также с существованием эффективных словообразовательных моделей и появлением новых феноменов, нуждающихся в формулировке их понятия.

Современный немецкий язык богат множеством новых слов, которые были заимствованы из других языков. Нельзя не отметить, что приобретение новых лексических единиц является следствием заимствования [7, с. 130]. Заимствование – очень эффективный метод обогащения словарного состава языка. Существует немало заимствованных слов, закрепившихся в словарном составе немецкого языка, которые на сегодняшний день являются его устойчивыми элементами.

Наибольшую часть заимствований в немецком языке представляют существительные, затем следуют прилагательные и глаголы. Существует два вида заимствования: прямое и непрямое. К прямым заимствованиям относятся слова, заимствованные из языков соседних народов и культур, например, *Fenster*, *Pflaster*, *Essig*, *Wein* (из латинского). К непрямым заимствованиям относятся заимствования из других языков, например, *Bistro* (французский язык, русский язык), *Humor* (английский язык, латинский язык), *Schach* (французский язык, арабский язык), *Paragei* (французский язык, арабский язык), а также, так называемые, обратные заимствования, являющиеся словами, когда-то перешедшими из немецкого языка в другой язык, а затем вновь вернувшиеся в родной язык, например, *Salon* (французский язык, dt. Saal); *Balkon* (французский язык, dt. Balken).

Кроме этого, заимствования можно разделить на лексические и семантические. Лексические заимствования, в свою очередь подразделяются на: а) слова, не требующие нового понятия, например, *Tennis*, *Smoking*, *Jazz*, *E-Mail*, *Display*, *Chart* (английский язык), *Degen als Waffe*, *elegant* (французский язык); б) слова, уже обладающие своим значением в «принимающем» языке.

Семантическими заимствованиями являются те слова, формирующие новое значение под воздействием другого языка, например, *die Maus* - мышь (животное), новое значение - компьютерная мышь (по аналогии с английским *mouse*).

В немецком языке происходит активная популяризация английских слов, называемых англицизмами [7, с. 130]. Проникновение англицизмов в немецкий язык связано со многими историческими фактами и реформами во всех сферах общества. Развитие немецкого языка благодаря англицизмам началось еще в 12-14 веках, но эти термины использовались, в основном, только в отдельных областях, например, в торговле.

Рудольф Мур в своём учебнике «Der Einfluss des Englischen auf europäische Sprachen zur Jahrtausendwende» говорил о том, что, начиная с 60-х годов двадцатого века, происходило расширение англицизмов в сферах услуг, экономике, спорте и многих других сферах общества, например, электронные устройства: Diskette – дискета, Computer – компьютер.

Свое влияние на немецкий язык оказывал не только английский, но и латинский, греческий, французский и славянский языки. Заимствованными словами из латинского языка являются, например, слова Fenster – окно, dominieren – доминировать, Kloster – монастырь, Karren – тележка. Из греческого языка в немецкий пришли такие слова, как Demokratie – демократия, Philosophie – философия, Physik – физика. Французский язык также является языком, оставившим свой след в немецком языке. Заимствованиями из французского языка стали такие слова, как, Boulevard – бульвар, Konfitüre – варенье, Trottoir – тротуар.

Немало слов в немецком языке возникло благодаря славянскому языку. Примерами являются данные слова: Grenze – граница, Gurke – огурец, Pistole – пистолет, из еврейского и жаргонного языков – meschugge – сумасшедший, Kaff – отбросы, Schlamassel – невезение, Zoff – неприятности. Свой след в немецком лексиконе оставил и арабский язык. Эти заимствования распространились в следующих областях: в сфере торговли: Magazin – склад, Tarif – тариф, Tara – тара; в ботанике: Orange – апельсин, Kaffee – кофе, Ingwer – имбирь; в медицине: Elixier – эликсир, Balsam – бальзам; в математике: Algebra – алгебра, Algorithmus – алгоритм, Ziffer – цифра; в химии: alkalisch – щелочной, Alkohol – алкоголь; в астрономии: Almanach – альманах.

В 19 веке под влиянием технической революции немецкий язык перенимает в свой строй большое количество новых англицизмов. В речи можно было услышать такие слова, как Dampfmaschine – паровая машина (от англ. steam engine), нем. Tunnel – тоннель (от англ. tunnel), Job – работа, Know – how – секрет производства, Pipeline – трубопровод, Team – команда.

На сегодняшний день влияние англицизмов на немецкий язык продолжается. Но существуют определённые затруднения, препятствующие

употреблению англицизмов в немецкой речи. Можно увидеть трудности в фонетической и орфографической сторонах речи. Ещё одной немаловажной проблемой является разное правописание слов, звучащих одинаково, например, Klub или Club.

Образование англицизмов в немецком языке также имеет свои трудности. При образовании нового слова в немецком языке из английского оно теряет своё значение, например, слово City в немецком языке отмечается как центр города, деловой центр города, а в английском языке оно означает крупный город.

Применяя английские слова в немецком, важно обратить внимание на затруднения в произношении и написании. Есть немало примеров, когда произношение англицизма существенно отличается от немецкого произношения. Например, в слове Jeans, звука [дж] в немецком языке не существует.

Англицизмы в немецком языке имеют и отрицательные стороны. Многие профессоров и кандидатов наук беспокоит неправильный перевод заимствованных слов. По мнению некоторых жителей Германии употребление англоязычных слов и высказываний «реальный кошмар». Например, таких слов как Cooles Outfit – крутой костюм, hipper Event – модное событие или ein langweiliges Meeting – скучная встреча.

Наиболее частое употребление англицизмов можно заметить в языке молодёжи, а также в рекламе. Молодёжь использует англицизмы, прежде всего для того, чтобы обособить себя от старшего поколения. Некоторые предприятия пользуются англицизмами для привнесения в свою рекламу интернационального элемента.

Противником англицизмов в немецком языке является немецкий журналист и писатель Бастиан Сик. Он считает, что для большинства англицизмов в немецком языке есть синонимы, которыми могут пользоваться немцы в своей речи. Он составил свой список из 100 англоязычных слов, имеющих прекрасную замену в немецком языке. Это такие слова, как Account (англ.) – Benutzerkonto (нем.) счет, учетная запись пользователя, Date (англ.) – Treffen (нем.) свидание, Dresscode (англ.) – Kleidervorschrift (нем.) правила одежды, Fastfood (англ.) – Schnellkost (нем.) быстрое питание, Jogging (англ.) – Dauerlauf (нем.) бег трусцой, Posting (англ.) – Mitteilung (нем.) сообщение, Trailer (англ.) – Vorschau (нем.) киноанонс и др.

Другой точки зрения в данном вопросе придерживается Хью Данг. По его мнению, англицизмы не оказывают негативного влияния на строй немецкого языка.

Лексический строй немецкого языка претерпевает изменения, напрямую связанные с культурой, обычаями и традициями, а также жизнью народа данной страны. Перемены, происходящие в обществе, оставляют след в языке, используемом жителями страны. Возникают новые термины, значения и понятия. Эти слова называются неологизмами. Их главным отличием от других единиц словарного состава языка является новизна [4, с. 15]. Неологизмы активно применяются в средствах массовой информации, благодаря чему становятся распространёнными. Популярность большого числа неологизмов возросла во времена образования Германской Демократической Республики. На данный момент общеупотребительными словами и выражениями, появившимися во времена ГДР, являются *Freie Deutsche Jugend*, *Handelsorganisation* и другие слова [6, с. 55].

В большинстве случаев неологизмами являются двусоставные слова, например, *der Beleidstourismus*, *die Sozialleiche*, *die Entlassungsproduktivität*. Распространённой группой считаются неологизмы- сочетания слов, например: *intelligente Waffensysteme*, *weiche Ziele*, *ethnische Säuberung*, *virtuelle Realität*. Их также часто называют устойчивыми выражениями.

По мнению Р. Клаппенбах и В. Штайниц в немецком языке существует три типа неологизмов. В первую группу входят слова, имеющие как новую форму, так и новое значение, т.е., слова, которые возникли в немецком языке недавно, так называемые *Neuwörter*. Вторая группа неологизмов включает в себя слова, которые появились в какой-то определённый временной период благодаря уже ранее существовавшим словам. Такие неологизмы называются *Neuprägungen*. К третьей группе относятся слова, которые полностью изменили своё значение. Такие неологизмы названы *Neubedeutungen*.

Ещё одним способом пополнения лексического состава немецкого языка является словообразование. С помощью данного способа слово образуется уже из имеющихся языковых элементов, например, *der Fussballspieler* (футболист), *die Gesamthochschule* (вузовское объединение, объединённый институт). К основным способам словообразования в немецком языке относятся: словосложение, сращение, безаффиксное и аффиксальное словообразование и образование сложносокращённых слов.

Субстантивация является наиболее эффективным способом безаффиксного словообразования. В большинстве случаев субстантивации подвергаются инфинитивы, прилагательные, но есть и некоторые случаи субстантивации местоимений (*das Ich*, *die Meinigen*), числительных (*die Zwei*, *der*

Zweite), наречий (das Heute, das Zuhause), служебных слов (das Aber), междометий (das Ach) [6, с. 76].

Немецкий язык, как и другие языки, не стоит на месте, он активно развивается и обогащается новыми лексическими единицами. Важной чертой немецкого вокабуляра на сегодняшний день является интернационализированность новой лексики, связанной с экономической, научной, политической, культурной и другими сферами общества.

Список использованных источников

1. Левковская, К.А. Лексикология немецкого языка : пособие для учителей / К.А. Левковская. – Москва : Учпедгиз, 1956. – 247 с. – Текст : непосредственный.
2. Розен, Е.В. Как появляются слова. Немецкая лексика: история и современность / Е.В. Розен. – Москва : Изд-во МАРТ, 2000. – С. 122-155. – Текст : непосредственный.
4. Розен, Е.В. На пороге 21 века: новые слова и словосочетания в немецком языке / Е.В. Розен. – Москва : Менеджер, 2000. – 192 с. – Текст : непосредственный.
5. Розен, Е.В. Новые слова и устойчивые словосочетания в немецком языке : кн. для учителей / Е.В. Розен. – Москва : Просвещение, 1991. – Текст : непосредственный.
6. Степанова, М.Д. Теоретические основы словообразования в немецком языке / М.Д. Степанова, В. Фляйшер. – Москва : Высшая школа, 1984. – 264 с. – Текст : непосредственный.
7. Степанова, М.Д. Лексикология современного немецкого языка / М.Д. Степанова, И.И. Чернышева. – Москва : Высш. школа, 1962. – 310 с. – Текст : непосредственный.
8. Немецкий язык: инновационные системы, модели, методики и технологии изучения и преподавания : междунар. сб. науч. ст. / под общ. ред. проф. С.Л. Суворовой. – Шадринск : ШГПИ, 2010. – 297 с. – Текст : непосредственный.

Сведения об авторах: Аскарова Алина Ринатовна, студент гуманитарного института ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Сорокина Елена Андреевна, канд. пед. наук, доцент кафедры теории и практики германских языков ШГПУ, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

ОНЛАЙН-ТЕСТ КАК СОВРЕМЕННОЕ СРЕДСТВО КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ ПРЕДМЕТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена исследованию проблемы онлайн-тестирования для организации и проведения контроля достижения предметных образовательных результатов обучающихся на уроке иностранного языка. Предметом исследования является онлайн-тест и его виды. В статье раскрыта сущность понятий «контроль», «тестирование», «онлайн тест». Автором приводятся примеры ресурсов для составления онлайн-тестов в процессе контроля и оценки предметных образовательных результатов по иностранному языку на этапе основного общего образования.

Ключевые слова: контроль, тестирование, онлайн-тест, предметные образовательные результаты, иностранный язык.

Актуальность исследования обусловлена переменами, связанными с организацией и проведением контроля достижения предметных образовательных результатов по иностранному языку (ИЯ). Существенными минусами при применении традиционных средств контроля (фронтальный опрос, зачет, контрольная работа и т.д.) являются субъективность оценки, ее узконаправленность и превращение контроля из средства в цель образовательного процесса. Тестирование как современная форма контроля и оценки достижения предметных результатов позволяет снизить затраты времени и субъективность оценки. Использование онлайн-тестов в образовательном процессе по ИЯ имеет ряд преимуществ: онлайн-тесты позволяют автоматизировать процессы проверки и оценивания, работа с онлайн-тестом сопровождается меньшими затратами времени и ресурсов, чем с печатным вариантом теста. Однако, учитель, использующий это современное средство контроля, должен знать особенности проведения онлайн тестирования и возможные способы конструирования онлайн-тестов для контроля и оценки предметных образовательных результатов обучающихся по ИЯ.

Материал и методика исследования. Материалом исследования являются научные труды В.А. Коккота и И.А. Рапопорта, посвященные различным аспектам проведения контроля на уроках иностранного языка, в том

числе использованию тестирования; работы практикующих специалистов по вопросам применения онлайн-тестов в качестве современного средства оценки образовательного результата.

Под контролем в отечественной методике обучения ИЯ понимают процесс определения уровня обучающихся в результате выполнения ими предложенных учителем заданий различного вида, а также последующее формулирование оценки [1, с. 112].

Н.Д. Гальскова выделяет следующие виды контроля: предварительный, текущий, промежуточный и итоговый [4, с. 334]. По форме организации контроль предметных результатов по ИЯ различается на устный или письменный, тестовый или традиционный, а также одноязычный или двуязычный. Средствами контроля выступают сами задания или их совокупность, направленные на выявление языкового уровня обучающихся.

Под предметными результатами понимается степень освоения обучающимися специфических для определенного предмета умений и видов деятельности. Для предмета «Иностранный язык» - это наличие сформированной коммуникативной компетенции, т.е. предметных знаний, навыков и умений.

В общеобразовательной школе ведущими формами контроля сформированности предметных образовательных результатов традиционно являются устный опрос и письменная контрольная работа. Устный опрос используется в процессе организации текущего контроля сформированности монологических навыков и умений обучающихся. Недостатком этой формы контроля является неэкономичность во времени, вследствие чего она не может применяться для оценки предметных навыков и умений всего класса. В этой ситуации письменная работа имеет преимущество, так как позволяет оценивать уровень сформированности предметных знаний, навыков и умений сразу у всего класса. Однако, реализация данной формы контроля также требует достаточно много времени, вследствие чего не хватает времени на обсуждение и исправление ошибок. Перечисленные аргументы актуализируют обращение школьных учителей к современным формам и средствам контроля, в том числе к проведению онлайн тестирования посредством онлайн-тестов.

Под тестированием в теории и методике обучения ИЯ понимается выполнение определенных тестовых заданий, с помощью которых учитель оценивает уровень владения языком у обучающихся [1, с. 311]. Различают четыре вида тестовых заданий: задания в закрытой форме, в открытой форме, на установление соответствия и установления последовательности. Вслед за В. А. Коккотой мы предлагаем понимать под тестом разработанный в соответствии с

поставленными задачами комплекс тестовых заданий, позволяющий выявить у обучающихся степень сформированности у них коммуникативной или языковой компетенции [2, с. 10]. Тестирование может быть использовано для контроля сформированности следующих предметных навыков обучающихся: лексических, грамматических, фонетических и орфографических навыков. Кроме того, с помощью тестирования можно контролировать сформированных трех из четырех видов речевой деятельности: чтения, аудирования и письма.

Таким образом, плюсы тестирования заключаются в том, что он значительно сокращает время на проведение контроля и проверку, вследствие чего у учителя появляется время на дополнительные инструкции и разбор-анализ некоторых ошибок.

Проведение тестирования целесообразно в том случае, когда учителю нужно оценить уровень развития рецептивных ВРД обучающихся или степень сформированности у них лексических, грамматических, фонетических и орфографических навыков. Использование тестирования для оценки сформированности продуктивных видов речевой деятельности представляется или неэффективным, или вовсе невозможным. Качество теста и возможность его использования определяется такими показателями как надежность, под которой понимается последовательность и точность оценки уровня знаний обучающихся, и валидность – соответствие тестовых заданий теме и предметным навыкам и умениям, для оценки которых он предназначен.

Развитие информационно-коммуникационных технологий позволило использовать в образовательном процессе новый вид тестирования, отличие которого заключается в том, что самостоятельная работа проводится в онлайн-формате. Онлайн тестирование представляет собой определенную, специально созданную контрольную программу, обеспечивающую контроль сформированности речевых навыков и умений и реализующуюся на платформе определенного интернет-ресурса [1, с. 110]. Использование ИКТ при организации контроля позволяет сделать его более личностно-ориентированным. Это достигается путем создания различных вариантов для обучающихся с разным уровнем владения языком, а также индивидуальных вариантов для некоторых из них. Кроме того, использование онлайн-тестов вносит разнообразие в образовательный процесс, благодаря чему повышается мотивация обучающихся к познавательной деятельности.

Современный учитель иностранного языка имеет в своем распоряжении различные интернет-ресурсы, позволяющие как использовать готовые тесты, так

и создавать свои. В процессе прохождения производственной практики нами были использованы следующие ресурсы:

- Online Test Pad. Бесплатный онлайн-ресурс, позволяющий создавать тесты по различным темам с автоматической проверкой. Возможности данного ресурса включают в себя создание собственной шкалы оценок, случайный порядок заданий, а также использование уже готовых тестов. Однако, создание своих тестов занимает достаточно много времени. Данный ресурс, ввиду больших затрат времени на подготовку онлайн-тестов подходит для предварительного, промежуточного и итогового контроля. На наш взгляд, для текущего контроля лучше использовать ресурсы, требующие меньше времени на подготовку. Данный ресурс позволяет оценить сформированность грамматических, орфографических и фонетических навыков, а также аудитивных навыков и умений аудирования у обучающихся. Проверить сформированность навыка чтения с его помощью сложнее, так как конструктор заданий не рассчитан на использование больших фрагментов текста.
- LearningApps. Готовый конструктор интерактивных тестовых заданий, позволяющий собирать онлайн-тесты как из готовых упражнений, так и из тех, которые созданы самим пользователем. Из плюсов можно отметить скорость создания тестов, однако для обучающихся интерфейс заданий может показаться устаревшим. На наш взгляд, данный ресурс может использоваться для любого вида контроля, включая текущий, так как на создание тестов из готовых шаблонов требуется относительно мало времени. Что касается проверяемых предметных образовательных результатов, то данный ресурс позволяет проводить оценку грамматических и орфографических навыков. Также, в отличие от предыдущего ресурса, здесь имеется возможность работать с текстами, хоть и в ограниченных форматах, что позволяет оценивать сформированность умений обучающихся в разных видах чтения. Что касается выявления уровня владения обучающимися аудированием и фонетическими навыками, то данный ресурс позволяет использовать медиаматериалы только с видеохостинга YouTube, без возможности загрузки своих материалов.
- Google Forms. Интернет-ресурс, предназначенный для создания онлайн-опросов, где также есть функция оценивания заданий, что делает его удобным инструментом для организации контроля в образовательном

процессе по ИЯ. К плюсам данного ресурса можно отнести простоту регистрации и создания тестов и заданий, а также возможность как автоматической, так и ручной проверки результатов. Последнее может быть полезным для проведения контроля и оценки умений письменной речи. Кроме того, ресурс подходит и для оценки сформированности грамматических и орфографических навыков. В вопросах можно вставлять фрагменты текста, что делает возможным контроль навыков и умений чтения. Что касается навыков и умений аудирования, то в тест можно вставлять видеофрагмент, однако, как и с предыдущим ресурсом, загружать медиафайлы можно только с видеохостинга YouTube. Данный ресурс может быть использован как для организации текущего контроля ввиду простоты создания тестов, так и для всех остальных видов контроля. Импорт результатов в таблицу может быть неудобным при проведении текущего контроля, тем не менее, итоговые тесты в подобном формате проверяются гораздо удобнее.

Таким образом, в ситуации внедрения в образовательный процесс информационно-коммуникационных технологий, существенные изменения затронули большинство его компонентов, включая контроль. Учителя, осваивающие новую для себя сферу, часто внедряют в образовательный процесс онлайн-тестирование с целью экономии времени при проведении контроля и проверке его результатов. Данные тесты, при условии их адекватного соответствия теме и изучаемому материалу, могут разнообразить образовательный процесс по ИЯ, помочь реализовать требование дифференциации контрольных заданий и сделать контроль более личностно-ориентированным.

Список использованных источников

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с. – Текст : непосредственный.
2. Коккота, В.А. Лингводидактическое тестирование : науч.-теорет. пособие / В.А. Коккота. – Москва : Высшая школа, 1989. – 123 с. – Текст : непосредственный.
3. Копылова, С.С. Функции контроля в обучении иностранным языкам / С.С. Копылова – Текст : непосредственный // Социально- экономические явления и процессы. – 2012. – № 7-8. – С. 217-220.
4. Основы методики обучения иностранным языкам : учеб. пособие / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.Ф. Коряковцева, Н.В. Акимова. – Москва : КНОРУС, 2017. – 390 с. : ил. – Текст : непосредственный.

5. Рапопорт, И.А. Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе : пособие для учителей / И.А. Рапопорт. – Таллин : Валгус, 1987. – 350 с. – Текст : непосредственный.

Сведения об авторах: Ахметов Артур Азатович, студент гуманитарного института ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия. Научный руководитель: Хильченко Татьяна Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

УДК 81-26

Волосанов Д., Макарова Е.А.
г. Шадринск, Россия

ОСОБЕННОСТИ НАИМЕНОВАНИЙ ЛИЦ ПО ПРОФЕССИЯМ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

В данной статье рассматриваются вопросы наименований представителей различных профессий на немецком языке. Автор рассматривает и анализирует различные варианты и типы словообразования наименований по профессиям. Особое внимание уделено суффиксам, помогающим образовывать новые слова, как самому продуктивному способу номинации.

Ключевые слова: *немецкий язык, семантика номинации, суффиксы немецкого, наименование лиц по профессиям.*

Актуальность изучения наименований лиц по профессии связана, в первую очередь, с тем, что профессиональная идентичность является одной из основных идентичностей человека. Кроме того, номинация в разных языках основывается на архитектонике того или иного языка и осуществляется с учетом имеющихся особенностей его грамматического и лексического аспектов. Актуальным является изучение данной темы с точки зрения выявления оснований, так как основания задают способ изучения и определяют подходы.

Вопросы наименования лиц по профессии так или иначе освещались или затрагивались в работах О.И. Еременко, М.Е. Федотовой, К.С. Мейрмановой, Т.Ф. Солонович, Н.Н. Савельевой, Е.Н. Квашниной, А.А. Бекбалаева, Ю.Р. Серла и многих других.

Предметом нашего исследования выступило изучение наименования лиц по профессии с учетом различных оснований. Проблема исследования может

быть сформулирована следующим образом: какие ключевые основания выделяются для наименования профессии в немецком языке и в чем их особенность.

Исследование было проведено на основе нарративного анализа теоретических источников, отобранных с использованием качественного метода в рамках экспертного подхода. Кроме того, нами использовались общеметодологические подходы, такие как синтез, описательный анализ.

В результате проведенного анализа научных источников, мы выяснили, что наименование лиц по профессии осуществляется из следующих оснований [1, 2]:

1. Развернутые и официальные наименования профессий, включающие их краткие, стилистически нейтральные наименования.
2. Стилистически маркированные формы наименований, имеющие функциональные ограничения и не использующиеся с официальными названиями профессий и в терминологическом употреблении.

Другим основанием для изучения рассматриваемых наименований является учет официальности и неофициальности. В связи с этим выделяют центральные и периферические наименования [2]. Рассмотрим их:

1. Центральные связаны с официальными и традиционными профессиями: *Lehrer* – учитель, *Verkäufer* – продавец, *Arzt* – врач, *Fahrer* – водитель, *Koch* – повар и многие другие.
2. Периферические, напротив, включают неофициальные названия государственных, или же административных должностей, либо обозначение лиц по званию. Эти наименования также социально маркированы.

Последняя категория характеризуется исследователями как наиболее динамичная и неисчерпаемая [3], в то время как первая группа профессии является более замкнутой.

В работе Е.Ю. Новиковой предоставлен вариант социологической классификации указанных наименований [3]. Исходя из социологических оснований, автор выделяет ряд наименований – социолектов. К таковым относятся традиционные наименования, наименования, связанные с работой в городе и селе, профессии гражданские и профессии военные, разделенные по гендерному признаку и др. Для наглядности данную классификацию можно представить в виде таблицы 1.

Таблица 1.

Название подтипа профессионализмов	Примеры
традиционные – современные НЛП	der Apotheker – der Gesundheitsberater (betreut Patienten im Auftrag von Krankenkassen oder arbeitet im Bereich Gesundheitsforderung und Therapieunterstützung)
городские - сельские профессии	der Notelfachmann – der Traktorist, die Datenbankdesignerin – die Melkerin
промышленные – традиционные ремесленные профессии	der Industrieelektroniker – der Goldschmied, der Werkzeugmechaniker - der Tischler
гражданские – военные профессии	der Bürokaufmann – der Marineflieger
профессии, различающиеся по гендерному признаку	Frauen – Männerberufe: die Sekretarin – der Flugingenieur, die Phonotypistin – der Betonbauer, die Arzthelferin – der Bauschlosser
профессии «умственного труда» - профессии «физического труда»	der Physiker – der Bauarbeiter
индивидуальные, элитные профессии – массовые профессии	der Restaurator – der Verkäufer, der Designer – der Taxifahrer;
«рутинные» профессии (перекликаются с массовыми) – творческие, креативные профессии	der Strafenarbeiter – der Schauspieler, der Stuckateur – der Computer-Animateuer

Таблица показывает, что наименования осуществляется исходя из различных областей человеческого труда. Данная классификация, на наш взгляд, носит открытый характер и может постоянно дополняться с учетом специфики новых условий труда.

Следующим основанием классификации рассматриваемого понятия является словообразовательный признак [3]. Это специфическая классификация, поскольку основным способом пополнения словарного запаса немецкого языка выступает суффиксально-префиксальный способ и словосложение. Это нашло своё выражение и в наименовании лиц по профессии. В качестве примера суффиксально-префиксального способа наименования рассматриваемых лиц можно привести следующие дериваты: lehren – Lehrer – Lehrerin, fahren – Fahrer – Fahrerin, Pole – Polin, Engländer – Engländerin и многие другие. Примером композитных слов могут выступить следующие наименования: Geschäftsfrau, Tierarzt, Krankenschwester и др. Следующая группа наименований, согласно данной классификации, включает использование аббревиатур. Примерами выступают: DVBeauftragte, CAD-Autor.

Еще одним основанием выступает исследование рассматриваемых наименований с точки зрения их исконности. Здесь они делятся на исконно немецкие и заимствованные. Тем не менее, исследование показывает, что в процессе ассимиляции заимствованные профессии получают соответствующие немецким наименованиям суффиксы. Самыми высокопродуктивными суффиксами в этой области являются: -ist, -or, -ent, и др. [2].

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить несколько оснований для классификации наименований изучаемых лиц. Каждое основание позволяет классифицировать наименование лиц по профессии, исходя из различных подходов и вносит вклад в комплексное изучение темы. Рамки статьи позволили исследовать лишь основные основания классификации. В процессе исследования были даны ответы на все поставленные вопросы. В то же время, ограничением данного исследования следует считать отсутствие сравнительно-типологического анализа проблемы. Интересным, на наш взгляд, представляется дальнейшее изучение данного вопроса в сопоставительном аспекте в рамках английского и русского языков.

Список использованных источников

1. Жабина, Е.В. Англо-американские заимствования в лексике современного немецкого языка : дис. ... канд. филол. наук / Е. В. Жабина. – Текст : непосредственный. – Барнаул, 2001. – 272 с.
2. Кожанова, Н.В. Описательные номинации в общей номинативной парадигме немецкого языка (на материале наименований лиц по профессии) / Н.В. Кожанова. – Текст : электронный // Вестник ТГПУ. – 2007. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opisatelnye-nominatsii-v-obschey-nominativnoy-paradigme-nemetskogo-yazyka-na-materiale-naimenovaniy-lits-po-professii> (дата обращения: 02.04.2022).
3. Новикова, Е.Ю. Структура, семантика и тенденции развития наименований лиц по профессии в современном немецком языке : дис. ... канд. филол. наук. / Е.Ю. Новикова. – Москва : МГЛУ, 2006. – 221 с. – Текст : непосредственный.

Сведения об авторах: Волосанов Д. А., студент 425 группы 4 курса гуманитарного факультета, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Макарова Елена Анатольевна, к.п.н., доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ НЕТРАДИЦИОННОГО УРОКА-
СПЕКТАКЛЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

Данная статья посвящена такой актуальной проблеме, как формирование социокультурной компетенции обучающихся в контексте нетрадиционного урока-спектакля на иностранном языке. Во вступительной части статьи обосновывается актуальность выбранной темы. Далее рассматривается социокультурная компетенция применительно к эффективности ее формирования в контексте нетрадиционного урока иностранного языка. Также автором детализируется сущностная характеристика нетрадиционных уроков, их видовое разнообразие. После этого происходит вполне логичный переход к уроку-спектаклю как к одному из видов нетрадиционных уроков, с упоминанием алгоритма подготовки и проведения вышеупомянутого. В заключительной части статьи автором выдвигается предположение об эффективности проведения уроков иностранного языка в нетрадиционном формате (урока-спектакля в данном случае) с целью повышения уровня сформированности у обучающихся социокультурной компетенции.

Ключевые слова: *социокультурная компетенция, иностранный язык, нетрадиционный урок-спектакль.*

На современной стадии развития системы образования в России наблюдается стабильный переход к парадигме, базирующейся как на личностно-деятельностном и компетентностном подходах, так и на повсеместном применении инноваций в учебном процессе, что, в свою очередь, способствует определенному переосмыслению ключевой цели в обучении иностранным языкам, предметного содержания и организации уроков иностранного языка.

Исходя из того факта, что приоритетной целью в обучении иностранным языкам (следуя нормативам ФГОС по иностранному языку) является формирование коммуникативной компетенции, считаем необходимым упомянуть о том, что под компетенцией в целом подразумеваются базовые знания, умения и навыки, находящиеся на стыке культур и отраслей, необходимые для полноценного и адекватного взаимодействия конкретного человека с обществом с целью достижения желаемых и планируемых

результатов в определенных видах деятельности (реализуемой в различных профессионально-направленных сообществах). Одним из основных отличительных моментов структурно-содержательного ядра вышеупомянутого нами понятия является наличие в его составе способностей к познанию, совершенствованию облика личности, ситуативной модификации поведения.

В свою очередь, социокультурная компетенция, являющаяся структурным компонентом коммуникативной компетенции, представляет собой довольно емкое и комплексное образование, использующееся с целью определения уровня сформированности у человека способности взаимодействовать с обществом (социолингвистическая и социально-психологическая составляющие) и усвоения с дальнейшим применением в ситуациях коммуникативного характера лингвострановедческих и культурологических элементов (культурная составляющая) [1].

Мы полагаем (опираясь в наших предположениях на исследования Е.Ю. Горячевой, Н.М. Ивановой, А.И. Леоновой, С.А. Федотовой и других), что проведение уроков иностранного (в нашем конкретном случае – английского) языка в нетрадиционном формате вполне может способствовать эффективности процесса формирования социокультурной компетенции как одной из компонентных составляющих коммуникативной компетенции.

Одним из факторов, способствовавших нашему выбору в пользу именно нетрадиционного урока иностранного языка, явилось наличие огромного разнообразия его видов, что, вполне естественно, облегчает для учителя задачу выбора конкретной формы в зависимости от того, какие элементы в составе социокультурной компетенции предстоит сформировать или усовершенствовать. Одновременно с этим, также присутствует мотивация к изучению иностранного языка, направленность на индивидуальные особенности учащихся, их личностные качества и предпочтения.

Наше предположение также логически может быть аргументировано тем, что представляется практически невозможным понять в полной мере всю сущность и уникальный характер какой-либо культуры, систему мировоззрений, не владея языком носителей, проживающих в стране, культурные особенности которой хотелось бы изучить.

Нетрадиционным уроком можно назвать урок, не подпадающий ни под одну из известных классификаций, достаточно вариативный структурно, включающий в себя элементы творчества, проявляющиеся в процессе совместной (субъект-субъектной) деятельности обучающихся и учителя.

К нетрадиционным урокам иностранного языка относятся такие форматы как:

1. Уроки с элементами творчества (урок-спектакль и др.).
2. Уроки, способствующие откровению.
3. Уроки, как можно более подробно имитирующие профессиональную деятельность различных организаций (банк, аэропорт, вокзал и др.).
4. Уроки, за основу которых взяты те или иные формы коммуникации (урок-дискуссия и др.).
5. Уроки, неотъемлемой частью которых является использование современных технологий (онлайн-викторина и др.).
6. Уроки жанровой тематики (урок-интервью и др.).
7. Уроки, в основе которых прослеживается сюжетно-игровая деятельность (урок-ролевая игра и др.).
8. Интегрированные уроки [2].

Исходя из особенностей формирования социокультурной компетенции, мы посчитали вполне оправданным и целесообразным выбрать из приведенного нами списка форматов нетрадиционного урока иностранного языка урок – спектакль, как наиболее соответствующий по всем своим лингво-дидактическим характеристикам той цели, которую нам предстоит достичь.

Урок-спектакль на иностранном языке обычно проводится в завершение тематического раздела. Длительность подобного урока не должна превышать 60 минут. Как правило, рекомендуется использовать аутентичные художественные произведения, варьируя, соответственно, их уровень сложности в зависимости от этапа обучения школьников. Именно аутентичность должна обеспечить совершенствование произносительных, лексических и грамматических навыков, увеличить уровень мотивации и интереса к изучению иностранного языка, и, как следствие, способствовать эффективности процесса формирования социокультурной компетенции обучающихся. Не следует также забывать о том, что даже подготовка к уроку-спектаклю является, определенно, творческим моментом, который содействует дальнейшему развитию навыков коммуникации и раскрытию творческих способностей учеников.

Мы полагаем, наиболее оптимальным алгоритмом подготовки и проведения урока-спектакля является следующий:

1. Учитель задает тему, методику, способы и приемы проведения занятия (опираясь на уже пройденные ранее лексико-грамматические единицы).

2. Сценарий «спектакля» раздается обучающимся, распределяются роли (с обязательным учетом пожеланий и предпочтений школьников).
3. Учитель дает все необходимые объяснения, обсуждает со своими подопечными сценарий во всех подробностях и, уже по ходу подготовки, устраняет возникающие у учащихся трудности.
4. Проводится определенное количество репетиций, необходимых и достаточных с точки зрения учителя, в зависимости от достижения учениками адекватного качественного уровня в том виде деятельности, в котором это должно произойти.
5. Происходит, собственно, само представление готового продукта (спектакля на иностранном языке) [2].

Итак, исходя из всего вышесказанного, мы приходим к выводу о том, что такой нестандартный формат урока иностранного языка, как урок-спектакль, действительно способствует повышению уровня сформированности социокультурной компетенции обучающихся за счет того, что в аутентичных произведениях англоязычных (в нашем рассматриваемом случае) авторов содержится большое количество лингвострановедческих и культурологических реалий, а в процессе подготовки и презентации готового спектакля также происходит формирование социолингвистической и социально-психологической составляющих социокультурной компетенции.

Список использованных источников

1. Корнилова, Л.А. Социокультурная компетенция как одна из составляющих профессионального мастерства учителя иностранного языка / Л.А. Корнилова. – Текст : непосредственный // Международный сборник научных трудов. – Шуя : Весть, 2002. – С.40-43.
2. Кульневич, С.В. Совсем необычный урок : практ. пособие для учителей и клас. рук., студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК / С.В. Кульневич Т.П. Лакоценина. – Ростов-на-Дону : Учитель, 2001. – 134 с. – Текст : непосредственный.

Сведения об авторах: Гордеева Алена Сергеевна, студентка 525 группы гуманитарного института, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск.

НОРМА И ВАРИАТИВНОСТЬ ПРОИЗНОШЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Статья посвящена выявлению разнообразных вариантов произношения немецкого языка, а также факторов их возникновения. Изучаются и анализируются особенности произносительной нормы, а также отличительные черты произношения национальных вариантов и диалектов немецкого языка. Каждое положение подкрепляется наглядными примерами.

Ключевые слова: *произносительная норма, национальный вариант немецкого языка, диалект*

Проблема соотношения нормы и вариативности фонетических единиц в потоке речи всегда находилась в центре внимания современной лингвистики, что неудивительно, поскольку возможность варьирования произношения изначально, в той или иной степени, заложена в любом языке. Особенно интересна в этом плане фонетическая система немецкого языка, становление стандартной вариативности которой происходит и по сей день. Чтобы правильно подойти к вопросу разнообразия фонетических вариантов языка с точки зрения объективности, целостности и многогранности данных, следует учитывать общественные и исторические условия жизни носителей языка. Это и обуславливает актуальность данного исследования.

Вопросы нормирования и отклонения от нормы исследовались такими учеными, как Вильгельм Фиетор, Теодор Зибс, Конрад Дуден и т.д.

Предметом нашего исследования выступают произносительные варианты немецкого языка.

В процесс исследования нами использовались следующие методы: анализ литературы по проблеме исследования, синтез и обобщение, метод абстрагирования и описательный метод.

Произносительная норма языка подразумевает образцовое литературное произношение, понятное всем носителям данного языка. Из-за нарушений в произносительной норме вероятно появление различных фонетических ошибок как в звуковой, так и в интонационной структуре языка, которые отрицательно влияют на восприятие речи говорящего. В отличие от словарного состава, произносительная норма меняется необычайно медленно; она не содержит

диалектальных особенностей и является целью обучения произношению немецкого языка [1].

Исследование позволило установить, что современная произносительная норма немецкого навыка имеет определенные правила [3,5]:

- гласные в открытых слогах должны произноситься долго, например, geben; а в закрытых слогах – кратко, например, Dort;
- гласные относительно закрытых слогов должны произноситься долго, напр., Tur - Tu-ren;
- перед удвоенным согласным гласный в середине слова произносится кратко, например, rennen, nennен;
- гласные в начале слова и слога произносятся с новым (твёрдым) приступом, например, Alltag, erinnern, а дифтонги [ae], [ao] и [oø] произносятся как один слог, например, sein, Maus, neun;
- согласные [p], [t], [k] произносятся с аспирацией; звонкие согласные в конце слова и слога произносятся как глухие, например, Abschluss, möglich;
- в немецком языке используется несколько вариантов звука «г» - [r], [R], [ʀ] и вокализованное [ʁ], которое произносится в определенных позициях, например, Vater, werden;
- повествовательные и вопросительные предложения в немецком языке характеризуются динамичным падением движения тона в конце предложения;
- немецкие вопросительные предложения без вопросительного слова произносятся с резким подъемом движения
- для мелодического диапазона фразы характерен узкий диапазон (в отличие от русского языка);
- ударные слоги во фразе произносятся намного энергичнее безударных слогов, группирующихся вокруг этих ударных.

Варьирование произношения как в немецком, так и в любом другом языке обусловлено, в целом, двумя основными факторами: территориальными особенностями языка и социальной ситуацией общения. Рассматривая последнее обстоятельство как движущую силу поддержания неоднородности произносительных вариантов, можно говорить о фонетических стилях речи. Ветвь лингвистики, ответственная за их изучение, называется фоностилистикой. Она выделяет три стиля произношения: полный, нейтральный и разговорный. Факторами, определяющими выбор фонетического стиля речи, являются подготовленность речи, официальная или неофициальная обстановка,

социальные отношения между говорящими, характер речи, форма общения, а также размеры помещения, в котором выступает говорящий и количество участников в речевом процессе [2].

- Представляющий собой идеал и норму произношения, полный стиль требует четкой реализации всех фонетических особенностей языка. Этот стиль используется в подготовленной, официальной речи перед публикой, например, в торжественной речи, обращении к большому числу слушателей, художественном чтении, в обстоятельной беседе. Также полный стиль используется при чтении научного доклада, лекции перед большим количеством людей.
- Нейтральный стиль речи используется при чтении последних новостей по радио перед микрофоном, при чтении докладов и лекций в небольших помещениях. В подобных случаях форму речи можно описать как естественную, лишённую экспрессии, с чёткой артикуляцией и без утрирования фонетических особенностей языка, например, аспирации, преувеличенной долготы долгих гласных и т.д.
- Разговорный стиль речи можно встретить при беседе с коллегами, друзьями, в неофициальной обстановке. Как правило, это неподготовленная, спонтанная речь, которая может быть, как дружественно-интимной, так и деловой; как эмоционально окрашенной, так и спокойной. Данный стиль сопровождают ненапряженная артикуляция, средняя или минимальная четкость речи, а также выпадение некоторых звуков и незаконченность фраз. Разговорный стиль речи характеризуется постоянно меняющимся темпом и громкостью. Помимо этого, он чрезвычайно разнообразен, поскольку варьируется от более или менее литературной речи до небрежной [3,4,5].

Наглядным примером взаимосвязи вариантов языковой структуры с ситуацией общения может послужить анализ произношения слов немецких школьников. В ситуациях естественного, неделового общения долгий закрытый [i:] в их речи подвергается, например, количественной редукции до [i]: viel - [fil], wie - [vi], sie - [zi].

Помимо всего прочего, как и в русском языке, в немецком имеются литературный язык и диалекты, характеризующиеся своеобразием произношения. Однако поскольку процесс развития единого немецкого языка происходил постепенно, между диалектами и литературным языком возникало

множество переходных форм, которые можно обобщить термином «разговорный язык». Он представляет собой наддиалектную форму языка, использующую особенности определённого диалекта, но стремящуюся к литературному языку.

Произносительная же норма условно стабильна, не содержит диалектизмы и являет собой единое целое, что особенно важно для Германии, где прослеживается множество диалектов, которые можно поделить на три группы: нижненемецкие, средненемецкие и южнонемецкие диалекты. Наличие диалектальных особенностей в какой-то степени применимо и к русскому языку, однако в русском они выражены несколько слабее. Наглядным примером проявления диалектизма может послужить слово Leipzig, где вместо звука [ç] произносится звук [ʃ] в саксонском диалекте. Также различно произношение суффикса -ig в словах zwanzig, vierzig: [iç] в литературной форме против [ik] в разговорной форме языка жителей Берлина, что является нарушением произносительной нормы. Образец правильного произношения немецкого языка транслируется дикторами радио, которые соблюдают все законы правильной, грамотной речи. Они влияют на носителей языка, интуитивно и сознательно следующих нормативному произношению [3].

В то же время, существуют национальные варианты немецкого языка, а именно швейцарский, австрийский, а также национальные варианты немецкого языка в Люксембурге и Лихтенштейне. Эти четыре государства некогда являлись пограничными территориями Германии и, со временем получив независимость, сохранили немецкий язык (претерпевший некоторые изменения) как государственный. Для австрийского варианта немецкого языка характерна назализация в произношении слов (Nāmmā против немецкого Hammer) и реализация звука [r] во всех позициях. Швейцарский вариант немецкого характеризуется заменой дифтонгов на долгие гласные (Haus – против немецкого Hus), перенесением ударения с заимствованных слов на первый слог, произнесением суффикса –ig как [ik] (что применимо и к австрийскому варианту, где [ç] заменяется на [k] ещё и в начале слова, например, в слове China), а также буквосочетаний st, sp как [ʃt] [ʃp] соответственно. Каждый национальный вариант немецкого языка также изобилует словами, которых попросту не существует в самом немецком языке [2].

В заключение необходимо отметить, что вариативность произношения в немецком языке связана с наличием в нём многообразных диалектов, национальными вариантами немецкого языка, а также обусловлена некоторыми социальными факторами, такими как ситуация общения, роль говорящего,

обстановка и форма общения. Несмотря на то, что границы между стилями речи нечетки и расплывчаты в связи с богатством и разнообразием языковых форм, носителям языка рекомендуется пользоваться нейтральным стилем произношения, уместным во всех ситуациях, поскольку употребление небрежных форм произношения может произвести негативное впечатление, нарушить взаимопонимание в общении.

Список использованных источников

1. Богомазова, Т.С. Немецкое произношение – легко и доступно / Т.С. Богомазова. – Москва : Лист Нью, 2004. – 160 с. – Текст : непосредственный.
2. Гордеева, Т.А. Фоностилистическая маркированность немецкого литературного произношения / Т.А. Гордеева. – Текст : электронный // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2007. – № 1. – С. 98–105. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fonostilisticheskaya-markirovannost-nemetskogo-literaturnogo-proiznosheniya/viewer>.
3. Исаев, Э.Ш. Социально-языковые отношения в аспекте теории вариативности национальных языков / Э.Ш. Исаев. – Текст : электронный // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Филологические науки – 2016. – № 2-1. – С. 84–87. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-yazykovye-otnosheniya-v-aspekte-teorii-variativnosti-natsionalnyh-yazykov/viewer>.
4. Потапова, Р.К. Современная немецкая речь: произносительная норма и вариативность / Р. К. Жукова. – Текст : электронный // Норма и вариативность в языке и речи. – 2017. – № 2017. – С. 91–106. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-nemetskaya-rech-proiznositelnaya-norma-i-variativnost/viewer>.
5. Родионова, О.С. К вопросу о кодификации произношения современного немецкого языка / О.С. Родионова. – Текст : электронный // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2012. – № 4. – С. 109–110. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-kodifikatsii-proiznosheniya-sovremennogo-nemetskogo-yazyka/viewer>.

Сведения об авторах: Зелинская Екатерина Васильевна, студентка 425 группы, гуманитарного института, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия

Макарова Елена Анатольевна, к.п.н., доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия

НОРМИРОВАНИЕ ГРАФИКИ И ПРОИЗНОШЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

Статья посвящена истории возникновения и развития немецкой произносительной нормы. Исследование дает возможность проследить историческое развитие немецкого языка, становление его орфографической и произносительной нормы.

Ключевые слова: норма произношения, орфоэпическая норма, кодификация, унификация, происхождение, развитие, история немецкого языка.

Актуальность исследования связана, с одной стороны, с фонетическими и орфографическими трудностями при изучении иностранного языка, с другой стороны, с наличием вариативности нормы, которая определяет взаимопонимание в процессе коммуникации на иностранном языке. Языковые нормы – это историческое явление, которое определяет, как правильно строить речь на данном языке. Изучение становления языковой нормы позволяет понять особенности функционирования живого языка современности.

Тема данной статьи получила огромное распространение среди зарубежных и отечественных лингвистов: Л.В. Щерба, В.М. Жирмунский, О.И. Москальская, А.И. Домашнев, Р.К., Г. Майнхольд. Вопросы кодификации немецкого произношения находят отражения в трудах таких ученых-германистов, как Х. Виганд, У. Хас-Цумкер, Е.-М. Крех, и др.

Предметом нашего исследования является изучение основных этапов и ключевых аспектов в истории нормирования графики и произношения немецкого языка. Практическая значимость заключается в систематизации данных о развитии немецкой нормы. Данный материал также может найти свое место в практике преподавания фонетики немецкого языка и сравнить его с английским языком, что является очень актуальным в работе учителя. В нашем исследовании мы опирались на ряд методов: теоретико-лингвистический анализ литературы, сравнительно-сопоставительный анализ исследований проблемы, метод синтеза и обобщения.

Следует отметить, что начальной ступенью развития языковой нормы послужило региональные наддиалектные литературные языки. Изобретение книгопечатания в середине 15 века создало новый мощный инструмент

расширения диапазона использования литературного языка, что в большей части произошло благодаря деятельности ученых-гуманистов (Парацельс, А. Дюдер, Э. Роттердамский и др.) [3 с.31]. Первоначально языковой стандарт немецкого языка был письменной нормой, но произношение немецкого языка зависело от звукового строя диалектов, то есть норма произношения не была фиксированной и зависела от места проживания говорящего. Деятельность Мартина Лютера и его перевод Библии с латыни на немецкий сыграли важную роль в формировании немецкого национального языка. Эти основные этапы истории ранней немецкой письменности определили последующую унификацию разговорного языка, который следовал за письменной нормой со значительным опозданием.

Основой нормы произношения немецкого языка был стандартизированный сценический стиль произношения (*Bühnenaussprache*). Он требовал абсолютно чистого произношения – на сцене не допускались провинциализмы [2].

В 1885 фонетист В. Фиетор в своих произведениях аргументировал существенность общих норм произношения, а также разработал специальные правила произношения.

Создание первого словаря произношения Т. Зибса «*Deutsche Bühnenaussprache*» (Siebs 1898) дало огромный толчок развитию и становлению немецкого произношения [1, с.1].

В связи с историческим процессом произносительная норма претерпела множество изменений. Возникли новые нормы произношения – стандартное, сценическое и разговорное произношение. Унификация орфоэпической нормы, согласно немецкому языку, прошла очень трудный путь, но все же была достигнута с помощью средств массовой информации.

Орфография по сравнению с другими филологическими дисциплинами исследования занимает неоднозначное положение, что можно объяснить несколькими причинами. Во-первых, орфография не может существовать в языках, не обладающих письменностью, поэтому она не является универсальной, в отличие от морфологических и лексических языковых единиц. Во-вторых, такие ученые-младограмматики как Ф. де Соссюр отводили графике вторичное место, по сравнению с устной. Первое же место занимала фонетика и фонология, а графика занимала подчиненную роль. В-третьих, проблема различий в основных принципах, на которых основаны системы орфографии разных языков, а также проблема нелогичного правописания отдельно взятого языка [4, с.95].

Попытки создать эффективный метод устранения чрезмерного разнообразия лингвистических орфографических норм путем их сокращения,

что привело бы к единой орфографической норме, осуществлялись на протяжении многих веков (VIII – XVI). Поэтому очень сложно говорить о единой орфографической норме. Необходимость формирования единой орфографической нормы возникла еще в 16 веке. В этот период сознательная работа над языком грамматиков, лексикографов и писателей имеет особое значение. Чтобы устранить колебания в использовании языка, ученые находят способ закрепить языковую норму через школьные уроки. Так, например, в 1530 году появляется "Справочник по немецкой орфографии". (Enchiridion: das ist Handbüchlin tütscher Orthographi) Й. Колросса [4, с.101].

Однако окончательное систематическое изложение языковых норм в правилах правописания было сделано только в 1901 году на II орфографической конференции в Берлине с участием всех стран Германии, Австрии и Швейцарии, в результате чего были выработаны общие принципы правописания, которые нашли отражение в исправленных и расширенных орфографических словарях К. Дудена. Орфографическая норма 1901 года воспринималась неоднозначно.

Противники реформ придерживаются консервативного взгляда и выступают за сохранение первоначальных правил орфографии. Результатом данного столкновения становится ясно и те, и другие осознают важность орфографии как связующее звено между произносительной и орфографической нормой в литературном немецком языке и продолжают вносить свой вклад в сохранение немецкого языка в корректной форме его использования.

Проведенное нами исследование позволяет сделать вывод, что развитие немецкого языка в области графики и произношения имеет долгую историю и продолжается до сегодняшнего дня. Описанные нами этапы явились ключевыми в складывании языковой нормы в рассматриваемом аспекте.

Список использованных источников

1. Алыева, З.Н. Проблема кодифицированной произносительной нормы и словарь Т. Зибса / З.Н. Алыева. – Текст : электронный // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2009. – № 6. – С. 1-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-kodifitsirovannoy-proiznositelnoy-normy-i-slovar-t-zibsa/viewer> (дата обращения: 02.04.2022).
2. Лобанова, И.В. Особенности развития единого общенационального немецкого языка: Фонетико-орфографические аспекты / И.В. Лобанова. – Текст : электронный // Вестник гуманитарного факультета ИГХТУ. – 2006. – № 1. – С. 1-2. – URL: <http://main.isuct.ru/files/publ/vgf/2006/01/136.html> (дата обращения: 30.03.2022).
3. Основы теории второго иностранного языка (немецкого) / Шадр. гос. пед. ин-т ; сост. Е.А. Макарова. – Шадринск : ШГПИ, 2014. – 120 с. – Текст : непосредственный.

4. Соболев, С.А. Кодификация немецкой орфографии: история и современное состояние / С.А. Соболев. – Текст : электронный // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. – 2005. – № 6. – С. 95-102. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/2005-01-018-kodifikatsiya-nemetskoy-ortografii-istoriya-i-sovremennoe-sostoyanie-obzor/viewer.html> (дата обращения: 24.03.2022).

Сведения об авторах: Макарова Елена Анатольевна, к.п.н., доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Гобова Татьяна Анатольевна, студентка 425 группы гуманитарного института ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

УДК 81-25

Огородник Ю.Д., Сорокина Е.А.
г. Шадринск, Россия

НЕМЕЦКАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК ПРИМЕР ШИРОКОГО ПРИМЕНЕНИЯ ОККАЗИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ

В статье рассматриваются окказионализмы немецкого языка в художественной литературе. Авторы раскрывают сущность понятия «окказионализм» и рассматривают критерии, определяющие окказиональную лексику. Приводятся примеры перевода окказиональной лексики из немецких произведений.

Ключевые слова: *немецкий язык, окказионализм, способы образования окказионализмов, критерий.*

В связи с ростом возможностей технологий обмена информацией в двадцать первом веке растет возможность чтения различных произведений из разных частей света, авторами которых так же сегодня может стать почти любой человек. Рост этих возможностей приводит к ряду затруднений не только для рядового читателя, желающего ознакомиться с оригиналом, но и не владеющего профессионально литературным языком первоисточника. Эта тема становится так же и вопросом профессионализма переводчиков.

В качестве примера для демонстрации одной из таких трудностей было решено взять для рассмотрения немецкую художественную литературу, как образец яркого явления окказиональной лексики.

Дело в том, что немецкий язык является ярким примером композитов – слов, состоящих из двух или более корней (die Busreise (автобусное путешествие)

= der Bus (автобус) + die Reise (путешествие); die Untergrundbahn (подземная железная дорога) = unter + der Grund + die Bahn). Так многие немецкие лингвисты называют тенденцию к словосложению ведущей словообразовательной тенденцией в немецком языке. Е.А. Василевская же, которую в свою очередь поддерживала Т.В. Собанская считает, что словосложение, как способ словообразования, присуще не всем языкам мира, тем самым делая это своеобразие отличительным признаком немецкого языка. [1, с. 107]

Если же углубиться в эту особенность, то мы можем увидеть целые классификации, рассматривающие принципы и логику такого соединения. Например, М.Д. Степанова, которая придерживается двух принципов классификации (по структурно-генетическому типу и по типу синтаксико-семантической связи между компонентами сложного слова) и тем самым приводит целых две классификации сложных слов [6, с. 150].

Данные возможности языка ожидаемо широко применяются в художественной литературе. Если учесть частые попытки русских писателей создавать слова, несущих свой, порой неподдающийся логике, смысл, то для немецких писателей были созданы все условия для подобных экспериментов.

Что же такое окказионализм? Это относительно новый термин. Сначала такие слова носили имя «*hарах legomenon*» (греч. «единожды сказанное»), затем «авторский (индивидуально-авторский) неологизм» или же «*Autoreneologismen*», и только после этого уже появился термин «*Okkasionalsmen*». Слово «окказиональный» (англ. *occasional*, нем. *Okkasionell*.) в лингвистических словарях имеет смысл «не соответствующий общепринятому употреблению, характеризующийся индивидуальным вкусом, обусловленный специфическим контекстом употребления». В английском языке же есть второе название данному явлению «*a ponce word*», определению которому Кембриджский словарь дал следующие (самостоятельный перевод): «слово, придуманное для определенного случая или ситуации».

Связь с неологизмами в данном случае очевидна, но различие в том, что данные слова, как отмечает В.С. Виноградов могут и не войти в систему языка, как неологизмы, а могут остаться «достоянием индивидуальной речи», что чаще всего и происходит [1, с. 91].

Такая связь вызвала выделение ряда критериев, определяющих окказиональную лексику. В отечественной лингвистике впервые такой ряд был выделен А.Г. Лыковым: принадлежность к речи, творимость (невоспроизводимость), словообразовательная производность, ненормативность, номинативная факультативность, функциональная

одноразовость, индивидуальная принадлежность и экспрессивность. Н.А. Николина дополнительно рассматривает нарушение словообразовательных норм, контекстуальную обусловленность [2, с. 70].

П. Хобенхаус выделяет 5 критериев, но обозначаются они немецкими филологами немного иначе: одноразовость употребления (Einmaligkeit), зависимость от ситуации или контекста (Situations - bzw. Kontextabhängigkeit), особое функциональное назначение (besondere Funktionen), отступление от норм (Abweichung) и отсутствие в словарях (Nicht-Lexikalisierbarkeit) [6, 79].

Жизнь окказионализмов коротка именно потому, что их цель - передать явление под авторским видением лишь однажды, единожды. Тем не менее, оставаясь на страницах рассказов, они нарушают наше видение типичной для языка структуры слова и его семантики, в чем и проявляется их выразительность. Именно все эти особенности и становятся испытанием для переводчиков.

О новелле «Марио и волшебник» Т. Манна Снежкова Ирина Анатольевна и Щербин Сергей Юрьевич в своей статье говорят как о произведении, которое оказало огромное культурное влияние на немецкий язык, внося в него свой пласт новых слов. И эти слова в свою очередь являются хорошим примером композитов немецкого языка. В этой же статье приводится подробный разбор некоторых окказионализмов [5, с. 211].

Так, писатель, чтобы проявить симпатию к госпоже Анджольери и актрисе Дузе, создает такое слово, как «Herzensgenie», что дословно означает «гений сердца». Такое уникальное обращение демонстрирует уважение и симпатию автора к упомянутым персонам.

Другим экспрессивным и живописным примером является слово «Heldensjammernesschrei», которое дословно разбирается на слова «герой» (Helden) и «плачь» (Jammer) и «воплль» (Geschrei). «Jammernesschrei» в свою очередь так же может существовать отдельно в значении «крики плача» или «жалобный крик». Контекст данного слова содержит в себе тот, присущую автору, контраст стилей, игру с семантикой понятий: идя в сочетании со прилагательным «античный» - «das antikische Heldensjammernesschrei» - выражение само по себе создает иллюзию на тему, в которой могла бы идти речь о криках солдат в старые времена, но в контексте истории, где мальчишка рушит песчаные замки других детей, создается иронический эффект, где выражение описывает крик двенадцатилетнего мальчика, кричащего на весь пляж из-за ерунды.

Как можно заметить, существуют сложности с переводом подобного рода образований, и заключаются они в том, что главная задача переводчика не просто

найти достойный аналог слова в другом языке, а передать его культурный фон, перенести эффект от его создания из одного языка в другой.

Так можно обратить внимание на произведение У. Тимма «Die Entdeckung der Currywurst», перевод которого был выполнен Ириной Солодуниной - «Открытие колбасы «карри»».

Таким образом слово «Insichhineinschaufeln», переведенное по принципу калькирования превратилось в «самокопание», так как было разложено Солодуниной И. на части: «In sich hinein schaufeln». Как видно, при таком способе происходит буквальный перевод соответствующих составных частей взятой единицы речи [4, с. 162].

Слово «Immerintreuejawoll», представленное в речи как одно из непонятных, слов, доносящихся до персонажа и читателей с лестницы, тоже было разложено на части (Immer - всегда, in Treue - в верности, jawoll - так точно) и переведено в виде «всегда в верности так-точно». Задумка автора в иронии и игре слов была сохранена, а значит переводчик справился со своей задачей.

Наиболее интересным и удачным, пожалуй, является калька со слова «Altenfutter» (корм для стариков), несущее в себе слово «корм» (Futter), которое применимо к еде для животных, а не людей. Такой «прямой» перевод весьма удачно лег в русскоязычный текст, оставив при себе необходимые эмоции. Такой способ часто используется для оригинальных описаний персонажей, например, «Eichelkaffeetrinker», которое легко преобразовалось в «любитель желудевого кофе».

Еще один способ перевода, который выделяется лингвистами – это перифрастический (В.С. Виноградов) или же описательный, который дает развернутое объяснение новому понятию (описывает его). В данном произведении это тоже встречается: «Wildgemüse» («Wild» - дикий, «Gemüse» - овощи) становится «съедобными дикорастущими растениями», а «PlastikEistüten» («Plastik» - пластмассовый, «Eist Ute» - рожок для мороженого) - «пластмассовым столом в виде рожка для мороженого» [9].

Имеет свое место среди прочих прием уподобления, когда для перевода подыскивается понятие со схожим значением: «bedeutungsschwanger» (дословно: беременный значением) в русском варианте стал «многозначительным» (речь идет об описании взгляда человека).

Важно заметить, что как и в русских произведениях художественной литературы, так и в немецких есть говорящие имена собственные, которые по своей сути тоже являются примерами окказиональной лексики. Их легко найти в детской литературе, например в повести «Die unendliche Geschichte»

(Бесконечная история) под авторством Михаэля Андреаса Гельмута Энде, где было обнаружено более 70 «говорящих» имен собственных. Например: Käferreiter (всадник жука), Flötentiere (звери, играющие на флейтах), der Große Wissende (великий знающий), Felsenbeißer (кусающий скалы) и пр. В произведении идет речь о волшебном мире книги, который населяют необычные существа, поэтому говорящие имена почти напрямую указывают на возможности или род деятельности персонажей.

Так вымышленное имя Herr Dröhn, принадлежащее школьному учителю, несет в себе зашифрованную немецкую лексему «Drohne» (трутень – самец пчелы). А имя Korfffüßler (голованогий) описывает внешность персонажа, ноги которого растут прямо из головы [7].

Имеет место быть и существование фразеологических окказионализмов (die phraseologischen Okkasionismen), в поиске примеров которых можно обратиться к немецкому писателю Эрвину Штриттматтеру: «Für einen Querkopf paßt keine Tür», «Rache schmeckt wie Honig». Так же у него есть выражения, которые уже существовали в речи, но претерпели изменения: «etwas mit dem kleinen Finger tun» стало «Das zahlst du nach der Ernte mit dem kleinen Finger» [8].

Из всего выше сказанного можно сделать вывод, что окказионализмы представляют собой уже устоявшийся и широко применимый прием словотворчества в немецком языке. Конечно, используется данная игра слов и в других языках, что при переводе заставляет прибегать к различным стратегиям для сохранения исходного смысла. Но иногда такие проявления авторского воображения при переводе приводят к таким же новым «изобретениям» лексики в других языках, имея возможность запустить свой круг создания окказиональной лексики.

Список использованных источников

1. Виноградов, В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В.С. Виноградов. – Москва : Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с. : ил. – Текст : непосредственный.
3. Виноградов, В.С. Перевод: общие и лексические вопросы / В.С. Виноградов. – Москва : Книжный дом, 2004. – 240 с. : ил. – Текст : непосредственный.
4. Латышев, Л.К. Технология перевода : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Перевод и переводоведение» / Л.К. Латышев. – Москва : Академия, 2008. – 320 с. : ил. – Текст : непосредственный.
5. Симутова, О.П. Способы передачи немецких окказионализмов в русском переводе произведения У. Тимма «Открытие колбасы «карри» / О.П. Симутова, И.А. Шидловская. – Текст : непосредственный // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2014. – № 11 (172). – С. 162-166.

6. Снежкова, И.А. Фразеологизмы в афоризмах Марии Эбнер-Эшенбах / И.А. Снежкова, С.Ю. Щербина. – Текст : непосредственный // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 10. – С. 211-214.
7. Степанова, М.Д. Словообразование современного немецкого языка / М.Д. Степанова. – Москва : Издательство литературы на иностранных языках, 1953. – 380 с. : ил. – Текст : непосредственный.
8. Тимм, У. Открытие колбасы «карри» / У. Тимм ; пер. с нем. И. Солодунина. – URL: <http://www.e-reading.ws/bookreader.php/144026/Timm>.
9. Ende, M. Die unendliche Geschichte. – Stuttgart : Thienemann Verlag, 1979. – 430 S. – URL:https://royallib.com/book/Ende_Michael/Die_unendliche (дата обращения: 11.02.2018). – Text : elektronisch.
10. Timm, U. Die Entdeckung der Currywurst / U. Timm. – Verlag, München, 2011. – 187 S. – Text : direkt.

Сведения об авторах: Огородник Юлия Дмитриевна, студент 424 группы, гуманитарный институт, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Сорокина Елена Андреевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

УДК 372.881.111.1

Оларь Ю.В., Ахметгалиева Р.Р.

г. Шадринск, Россия

ТЕАТРАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ РАБОТЕ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются способы организации внеучебной деятельности младших школьников с использованием элементов театрализации на иностранном языке. Данное направление является перспективным в процессе формирования и совершенствования коммуникативных навыков обучающихся. Авторы описывают преимущества внеучебной работы по иностранному языку, формы и приемы ее организации.

Ключевые слова: театральная деятельность, коммуникативные навыки, внеучебная работа.

В настоящее время повышается внимание к одной из приоритетных видов деятельности человека – коммуникативной. Не вызывает сомнения тот факт, что общение способствует развитию личности индивида, становлению его

мировоззрения и устанавливаю фундамент качеств личности. Именно на формирование базовых умений необходимых для реализации жизненной позиции направлены разнообразные методы и приёмы обучения, предлагаемые в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования.

Интересной и эффективной деятельностью, выходящей на авансцену в образовательном процессе сегодня является театральная деятельность. Предлагая широкие возможности для развития качеств личности обучающихся (которые включают и коммуникативные умения на родном и иностранном языках), данная технология получает недостаточное освящение в педагогической науке сегодня.

Общеизвестно, что театральная деятельность является коллективным видом искусства. По утверждению Л. С. Выготского, «наряду со словесным творчеством драматизация, или театральная постановка, представляет самый частый и распространенный вид детского творчества» [2, с. 127]. Учёные-педагоги отмечают, что процесс подготовки обучающихся к театральному выступлению способствует усвоению того материала, который не достаточно усваивается во время стандартного урока иностранного языка в общеобразовательной школе. Уроки и внеурочная деятельность с элементами театрализации ведут к большей дисциплинированности обучающихся, вырабатывают в них чувство ответственности перед партнерами и зрителем, смелость, способствуют привитию чувства коллективизма, любви к труду, упорству.

По мнению Е.К. Чухмана, А.П. Ершовой, А.Ю. Гончарук, Л.А. Никольского, В.М. Букатова, М.П. Стуль, Т.Е. Комаровой совместная деятельность по созданию спектакля предоставляет ряд условий для общения обучающихся между собой и ведёт к сплочению детского коллектива. Несомненно, при этом обучающиеся получают большое удовлетворение от самого процесса подготовки спектакля и выступления перед зрителями, а радостные чувства вызываемы пониманием того факта, что каждый внес что-то новое в общее дело.

Театральная деятельность на этапе НОО считается более эффективной, если учителя организуют её в небольших подгруппах, стараясь обеспечить индивидуальный подход к каждому ученику.

Занятия с элементами театрализации нацелены на познание, воспитание и развитие. Их содержание, формы и методы организации способствуют формированию и совершенствованию речевых навыков и умений, навыков

театрально-исполнительской деятельности, созданию творческой атмосферы, а также социально-эмоциональному развитию обучающихся. Поэтому содержанием таких занятий является не только знакомство с текстом какого-либо литературного произведения или сказки, но и знакомство с жестами, мимикой, движениями, костюмами. Кроме того, содержание театрализованных занятий включает в себя: просмотр кукольных спектаклей и беседы по ним; игры – драматизации; разыгрывание инсценировок; упражнения по социально – эмоциональному развитию школьников [1, с. 64].

Таким образом, театрализованная деятельность ведёт к развитию у обучающихся уверенности в себе, формированию социальных навыков поведения т.к. каждый обучающийся выступает в роли того или иного героя. Совсем нежелательно деление учеников на «постоянно выступающих артистов» и «наблюдающих зрителей». Кроме того, чтобы помочь преодолеть страх сцены, педагог должен применить определенные приемы, направленные на снятие боязни допустить ошибку. Следовательно, до предложения группе обучающихся подготовки театральной постановки учителю следует рассмотреть существующие в данной ситуации возможности.

Яркая, запоминающаяся театральная постановка немыслима без определенных атрибутов, таких как куклы, картинки, рисунки, маски, декорации и т.п.

На первом этапе подготовки театральной постановки – перевоплощение – педагогами используются определенные приемы, например следующие:

1. “Magic mirror”. Перед большим зеркалом происходит перевоплощение ученика в персонажа. Учитель произносит волшебные слова, например, “Tickary – pickary – bickary – dum ” и надевает маску на ученика. Ученик открывает глаза, смотрит в зеркало и говорит, стараясь имитировать движениями и голосом того персонажа, в которого он превратился, с использованием изученной лексики (например, “I am a pig /a duck/a bear”).
2. “Magic bag”. Обучающийся достаёт из волшебного мешочка либо маску, либо шапочку, либо игрушку и в соответствии с этим старается играть роль выпавшего героя.

На следующем этапе учащиеся начальных классов прочитывают весь текст инсценировки и готовят его к драматизации. Важно правильно формировать пары учеников – успешного с менее увлеченным, например.

Навыки неподготовленной устной речи получают серьезный скачок в развитии в таком процессе театрального обучения иностранному языку. [3, с. 251].

В начале 60-х годов XX века ученые-методисты в области иноязычного образования утверждали, что театральный опыт К. С. Станиславского особенно необходим психологам, исследующим вопросы речи, мышления, внимания, эмоций школьников, кроме этого, он важен для педагогов-предметников. Это означает, что настоящему учителю следует владеть актерским мастерством на должном уровне, чтобы суметь заинтересовать своих учеников.

Существенной задачей на начальном этапе обучения иностранному языку является обучение умению слушать. Слушание (т.е. аудирование) - восприятие и понимание иностранной речи на слух - один из самых сложных видов деятельности на иностранном языке. Исходя из того, что в процессе театральной деятельности обучающемуся приходится внимательно слушать собеседника, данная организация обучения аудированию может считаться одной из самых эффективных на современном этапе обучения. Театральная деятельность заставляет внимательно слушать собеседника. Прослушивание небольших простых инсценировок одноклассников проходит ни с одноклассником, а с иностранцем из англоязычной страны.

Другим существенным аспектом обучения иноязычному говорению принято считать обучение правильному произношению, основанному на различии на слух звуков и звукосочетаний английского языка. Элементы театральной деятельности способствуют эффективной работе над артикуляцией учащихся, помогает тренировать звуки, слова, интонацию, мотивировать школьников не просто повторять за учителем, а играть какого-либо героя, который непременно должен говорить с английским произношением.

Еще одним плюсом театральной деятельности на иностранном языке является непосредственное и легкое пополнение лексического запаса обучающихся. В арсенал театральных выступлений входят диалоги, монологи, мини-сценки, стихи, скороговорки, сказки, песни, все из которых отражают изучаемую на уроках иностранного языка тематику. Данные формы способствуют совершенствованию коммуникативных навыков и умений, аудитивных навыков и умений.

Необходимо отметить, что театральные постановки служат мощным стимулом в изучении иностранного языка, способствуют установлению языковой среды. Такая деятельность естественно требует знания всего изученного лексико-грамматического материала, кроме того обучающиеся

усваивают и новый материал в практически обусловленной деятельности. Таким образом, младшие школьники делают это более успешно и быстро, что способствует автоматизму при оперировании изученным материалом при решении коммуникативных задач в дальнейшем овладении иностранным языком.

Т.Н. Полякова приводит выдержку программных требований для овладения иностранным языком: «в начальной школе обучающиеся уже должны уметь рассказать о себе, о своей семье, своем друге; описывать картинку, окружающие предметы, персонажей прочитанной сказки с опорой на картинку. Объем монологического высказывания – 5-6 фраз» [6, с. 91].

Однако, к большому сожалению учителей, обучающиеся часто «зазубривают» монологические и диалогические высказывания. Для исправления ситуации и приближения речи к более естественным условиям, в методике обучения иностранным языкам предлагается использовать разнообразную наглядность. К таким эффективным средствам можно отнести игрушки, пальчиковые куклы, перчаточные куклы, кукольную мебель и маски. Данный реквизит возможно подготовить собственными силами и использовать как на уроках, так и во внеурочной деятельности. Таким образом, выступая от лица персонажа, младшие школьники знакомятся со зрителями и рассказывают о себе через выбранного персонажа.

Приемы театральной технологии наиболее распространены во внеурочной деятельности, являющейся неотъемлемой частью образовательного процесса в общеобразовательной школе, они эффективно способствуют реализации требований федеральных образовательных стандартов общего образования.

Общеизвестно, что внеурочная деятельность призвана способствовать проявлению самостоятельности и инициативы у обучающихся, накоплению опыта, формированию предметных знаний, умений и навыков, формированию культуры общения, побуждению к продуктивному времяпрепровождению.

Методисты отмечают, что организуя внеурочную деятельность в школе, педагоги решают важнейшие задачи образовательного процесса, а именно: создают ситуацию успеха для школьников, развивают их творческий потенциал, выявляют их склонности к различной деятельности, снижают психоэмоциональную нагрузку, знакомят обучающихся с различными видами активности и разными точками зрения на проблему, имеют возможность вовлечь в кружковую работу, воспитывают базовые нравственные ценности и ориентиры (целеустремленность, силу воли, трудолюбие, терпение), помогают социализироваться.

При организации внеурочной деятельности на иностранном языке важно организовать ее отличие от обычного урока в занимательной форме проведения. Необходимо опираться на интересы обучающихся. Изучая творчество классиков зарубежной литературы, просматривая спектакли и мультфильмы на английском языке, обсуждая и анализируя их, создавая собственные постановки с использованием иноязычной речи, обучающиеся под руководством педагога, учатся работать в команде, развивают универсальные учебные действия, работают с дополнительной литературой. Современные школьники должны быть всесторонне развитыми, творческими людьми. Внеурочная деятельность, как и занятия в классе, ведут их к этой цели.

Подготавливая театральные постановки, обучающиеся должны понимать, что они выражают свои мысли и чувства не на родном языке, а на языке людей, которые живут в других странах, имеют свои традиции и обычаи. Учителю отводится роль ведущего: он начинает повествование на родном языке, знакомит зрителей с местом действия, а потом замолкает и лишь контролирует весь процесс (на случай, если кто-то из юных артистов забудет слова, вовремя не сработает техника, и т.д.).

Важно, чтобы школьники чувствовали значимость своей деятельности, поэтому не нужно забывать и о поощрениях. Небольшие сувениры, похвала за особо хорошо произнесенную реплику и т.д. способствуют повышению мотивации обучающихся. Однако в период подготовки младшим школьникам следует помнить, что основным поощрением для них будет участие в премьере спектакля и положительные эмоции зрителей [4, с. 103].

Исходя из всего вышесказанного, мы можем сделать следующие выводы:

1. в результате активного участия в школьных постановках на иностранном языке у большинства школьников повышается интерес к занятиям по иностранному языку, активнее формируются речевые навыки и умения;
2. многие школьники начинают эффективнее использовать иностранный язык в игровой (внеучебной) деятельности;
3. театральная деятельность позволяет корректировать некоторые отклонения в поведении учащихся (агрессивность, излишняя застенчивость), повышает их самооценку, формирует социальную уверенность.

Список использованных источников

1. Булатова, О.С. Использование возможностей театральной педагогики в процессе становления личности учителя : дис. ... канд. пед. наук / О.С. Булатова. – Тюмень, 1999. – Текст : непосредственный.

2. Выготский, Л.С. Мышление и речь. В 6 т. Т. 2 : собр. соч. / Л.С. Выготский. – Москва : Просвещение, 1982. – Текст : непосредственный.
3. Гербач, Е.М. Театральный проект в обучении иностранному языку на начальном этапе / Е.М. Гербач. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 4.
4. Ершов, П.М. Общение на уроке, или Режиссура поведения учителя / П.М. Ершов, А.П. Ершова, В.М. Букатов. – Москва, 1998. – Текст : непосредственный.
5. Ильев, В.А. Технология театральной педагогики в формировании и реализации замысла школьного урока / В.А. Ильев. – Москва, 1993. – Текст : непосредственный.
6. Полякова, Т.Н. Театр в изучении немецкого языка / Т.Н. Полякова. – Санкт-Петербург, 2007. – Текст : непосредственный.

Сведения об авторах:

Оларь Юлия Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Ахметгалиева Регина Равилевна, студентка 542 группы, гуманитарный институт, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

УДК 378.1

Пушкарева М.П., Волосанов Д.А.
г. Шадринск, Россия

ДЕЛОВЫЕ ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена применению такой интерактивной технологии, как «деловая игра» на уроках иностранного языка в средней школе. Во вступительной части статьи авторами дается сущностная характеристика понятия интерактивная технология. В центральной части работы акцент сделан на более подробном рассмотрении деловых игр, включая их отличительные особенности, достоинства, характеристику этапов их подготовки и проведения. В заключительной части статьи авторы аргументированно обосновывают эффективность использования деловых игр на уроках иностранного языка

Ключевые слова: *интерактивные технологии, иностранный язык, деловая игра.*

С учетом современных тенденций развития теории и методики преподавания иностранных языков, учителя стремятся обеспечить повышение

уровня образованности обучающихся. Почти каждый педагог, в своих попытках сделать урок как можно более интересным, прибегает к использованию различных нестандартных форм, методов и технологий проведения занятий, что в полной мере касается и учителей английского языка. Вариацией таких технологий являются интерактивные. Само слово интерактивный означает наличие способности к взаимодействию, беседе, диалогу с кем-либо. Таким образом, под интерактивным обучением подразумевается обучение в форме диалога между учителем и обучающимся. При интерактиве ни один из учащихся не оказывается вне процесса познания, каждому предоставляется возможность прийти к пониманию происходящего и провести рефлексию относительно своих достижений и мыслей. Взаимопонимание, взаимодействие являются одними из отличительных черт интерактивной технологии. В ходе применения вышеуказанной технологии критическое мышление обучающихся выходит абсолютно на новый уровень; на основе предоставленной информации и фактов, а также анализа имеющейся в наличии информации школьники находят решение поставленных перед ними задач; учатся прислушиваться и уважительно относиться к альтернативным точкам зрения; самостоятельно принимать взвешенные решения; адекватно и корректно общаться с собеседниками. В ходе применения интерактивных технологий возможно как чередовать, так и грамотно совмещать групповую, парную и индивидуальную работы.

Учитывая тот факт, что в педагогической практике в последнее время очень активно используются игровые формы обучения наряду с другими образовательными технологиями и инструментами, применяемыми на уроках иностранного языка, имитация иноязычной среды в игровой форме вполне способствует реализации современных требований к уроку иностранного языка.

На данный момент методический каталог интерактивных упражнений и игр насчитывает не один десяток наименований, среди которых, на наш взгляд, одним из наиболее достойных вариантов, заслуживающих внимания по причине своих лингво-методических особенностей, является такая интерактивная технология как деловая игра.

Образовательная деловая игра представляет собой практическое упражнение, моделирующее разнообразные аспекты профессиональной деятельности, и создающее необходимые условия для применения знаний обучающихся о предмете профессиональной деятельности.

Исследованием и разработкой учебных деловых игр занимались такие ученые как: Г.К. Селевко, Л.С. Выготский, Б.П. Лихачев, В.Я. Платов и другие.

Д.Б. Эльконин утверждал, что деловая игра является одновременно востребованным педагогическим средством и активной формой обучения. Она способствует отработке профессиональных умений и навыков, а также активизации учебной деятельности.

Базисом деловой игры являются стандартные игровые звенья, среди которых одно из главных мест занимают роли. Выбирая себе непривычную роль, обучающемуся не остается ничего иного, как обратиться к своему личному опыту, а также своему сложившемуся представлению об опыте персонажа, в которого ученику предстоит вжиться. Речь не идет о тотальном копировании состоявшихся в профессиональном плане личностей, достаточно быть способными подражать им, исходя из имеющихся способностей и возможностей.

Еще одним важным элементом учебной деловой игры являются сами ситуации, в условиях которых реализуются подобранные учащимися роли. В данном моменте кроется творческий элемент деловой игры: наличие возможности воспроизвести почти любую ситуацию. В зависимости от сделанного выбора будут подбираться различные игровые предметы, представляющие собой третье звено. Тем не менее, у деловой игры есть особенности и отличительные черты, присущие только ей: наличие имитации условий той или иной профессиональной деятельности; влияние успешности выполнения заданий предыдущего этапа на развитие следующего; присутствие неоднозначных ситуаций; субъект-субъектная деятельность обучающихся; детализация профессиональной деятельности, подлежащей моделированию; ограничение игрового времени; наличие заранее разработанных критериев оценивания хода и результатов игры; наличие определенных правил, задающих некоторые рамки ходу игры; наличие элементов соревнования [1].

Также деловая игра помогает лучше диагностировать появление трудностей у учащихся и эффективно разрабатывать механизмы их оценки и преодоления.

Деловые игры обладают достоинствами, выгодно выделяющими их на фоне других интерактивных технологий, применяемых в ходе обучения иностранным языкам. Они дают возможность изучить ту или иную проблему за сравнительно небольшой промежуток времени. Учитывая уровень погружения учащихся в деятельность, происходящую на уроке, им предоставляется возможность овладеть навыками обозначения, анализа и решения выдвинутой проблемы с целью принятия оптимального решения. Деловые игры являются незаменимыми в плане подготовки учащихся к нестандартным жизненным ситуациям, включая и шаблоны ориентации в них. Еще одним достоинством

является предоставление возможности тренировать сосредоточение внимания на обсуждаемой проблеме и находить адекватные причинно-следственные связи. Нельзя также недооценивать наличие в деловых играх социального аспекта, развивающего у учащихся умение слышать и слушать своих оппонентов и других участников игры.

Не подлежит сомнению тот факт, что деловые игры способствуют поддержанию у обучающихся интереса к изучению английского языка. Авторитарный характер преподавания уступает свое место демократическому поиску и творческой активности, что способствует: развитию навыков социализации, проявлению инициативы, развитию творческих способностей, формированию стремления к самообразованию. Процесс обучения становится более эффективным, осознанным и целенаправленным.

Эффективность деловой игры практически невозможна в отсутствие наличия личностно-ориентированной педагогической зоны, а также знания учителем реальных навыков и возможностей, которыми обладают учащиеся.

Считаем необходимым остановиться более подробно на методике организации и проведения деловых игр на уроках иностранного языка. Являясь интерактивной технологией обучения, деловая игра требует тщательной подготовки, скрупулезного планирования каждого элемента.

На первом этапе происходит планирование предстоящей игры, включающее в себя: обоснованный выбор темы, конкретизацию проблемы, решением которой будут заниматься учащиеся.

Следующий этап, как правило, посвящен детальной и четкой разработке сценария. Именно в ходе данного этапа происходит создание символической ситуации, имитирующей некую профессиональную деятельность во всем многообразии человеческих отношений в определяемых условиях. Здесь же происходит распределение ролей и подбор документации (основные установки для ведущего и игроков). Правила игры должны трактоваться однозначно, ни в коей мере не должно быть допущено некоторой двусмысленности во избежание возникновения затруднительных ситуаций в ходе проведения игры. При желании также можно создать так называемую систему вознаграждений и штрафов.

На третьем этапе целесообразно произвести подбор всей необходимой информации с целью как можно более полного охвата той сферы профессиональной деятельности, которую предстоит обсудить. Не следует также забывать о разработке способов оценивания полученных результатов [1].

Во время проведения игры учитель берет на себя мониторинговую функцию с возможностью штрафовать игроков за несоблюдение должной дисциплины на уроке.

После игры учитель подводит итоги и оценивает достигнутые учащимися результаты, а также процент выполнения запланированных перед игрой целей и задач. Детальный анализ допущенных в ходе игры ошибок тоже должен быть проведен по ее завершению.

Мотивы, побуждающие обучающихся принимать участие в деловых играх, разнообразны. Это и банальное любопытство, и определенное желание узнать получше свои способности в иностранном языке, и стремление закрепить свой авторитет среди одноклассников и т.д. По мере того, как увеличивается количество игр, в которых приняли участие школьники, их интерес к разрешению проблемных, напряженных ситуаций, присутствующих в играх, также растет. И это способствует раскрытию их потенциальных способностей, мотивирует на дальнейшие достижения в области изучения иностранного языка.

Базирующаяся на общеизвестном принципе коммуникативного моделирования педагогической ситуации, деловая игра, по сути своей являясь методом подражания, может быть охарактеризована как максимально приближенная к окружающим нас видам деятельности. Обучающиеся охотно пользуются возможностью составить общую картину о деталях того или иного процесса, развивая таким образом свою познавательную активность [2].

Также в заключение хотелось бы отметить, что деловая игра предоставляет возможность усвоить и проанализировать большое количество информации, имеющей непосредственное отношение к реальным примерам из жизни, что, в свою очередь, повышает эффективность процесса формирования у обучающихся навыков и умений выбора оптимальных решений в различных ситуациях профессиональной направленности.

Список использованных источников

1. Айламазьян, А.М. Актуальные методы обучения и воспитания : деловая игра / А.М. Айламазьян. – Москва : Владос-пресс, 2000. – 56 с. – Текст : непосредственный.
2. Ахмедова, Г.М. Эффективность использования ролевых и деловых игр на уроках иностранных языков / Г.М. Ахмедова // Молодой ученый. – 2016. – № 10.2 (114.2). – С. 6-8. – Текст : непосредственный.

Сведения об авторах: Пушкарева Марина Петровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия. Волосанов Денис

Анатольевич, студент 425 группы гуманитарного института, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск.

УДК 378.1

Пушкарева М.П., Медведева В.И.
г. Шадринск, Россия

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Данная статья посвящена такой актуальной проблеме, как применение технологии развития критического мышления в процессе обучения чтению на иностранном языке. Во вступительной части статьи обосновывается актуальность выбранной темы. Далее авторами последовательно и логично рассматриваются чтение как вид речевой деятельности, виды чтения, приводится сущностно-содержательная характеристика критического мышления, указываются основные цели и задачи, стоящие перед обучающимися в ходе реализации в учебном процессе технологии развития критического мышления в процессе обучения чтению на иностранном языке. В заключительной части статьи формулируются выводы относительно целесообразности применения в образовательном процессе вышеуказанной технологии.

Ключевые слова: технология развития критического мышления, чтение, иностранные языки.

На современном этапе развития теории и методики преподавания иностранных языков постоянно разрабатываются все более усовершенствованные в практико-ориентированном плане методики и технологии, направленные на повышение эффективности процесса обучения иностранным языкам. Одной из таких технологий и является технология развития критического мышления, для которой свойственны такие моменты, как критическое оценивание информации, стремление к поиску новых идей, наличие своего мнения по любому вопросу, незамедлительная рефлексивная деятельность, касающаяся собственных действий и рассуждений.

Основной же целью технологии развития критического мышления является непрерывный в качественном и количественном эквиваленте процесс развития мыслительных навыков (умение приходить к адекватным и взвешенным решениям, отделять первостепенное от не столь важного,

проводить сопоставительный анализ различных аспектов и нюансов явлений и событий). Конкретизируя технологию развития критического мышления применительно к процессу обучения чтению на иностранном языке (что оправдано целью и задачами темы нашего исследования), мы можем утверждать, что вышеуказанный процесс дает возможность выбирать оптимальный режим при проведении уроков, способствует повышению работоспособности у обучающихся, направляет усвоение знаний у учащихся в русло параллельного поиска заданной информации по ходу чтения. Тем не менее, обсуждаемая нами технология, на наш взгляд, не является настолько востребованной школьными учителями, насколько она могла бы в силу своих достоинств, что и обуславливает актуальность выбранной нами темы.

Перед тем, как перейти к сути нашего исследования, хотелось бы остановиться на некоторых моментах, касающихся непосредственно чтения как одного из видов речевой деятельности. Чтение - это рецептивный вид речевой деятельности, заключающийся в восприятии и переработке субъектом деятельности реально существующего текста – результата репродуктивной деятельности некоего автора. Чтение служит для извлечения необходимой информации из текста и предоставляет возможность как передать далее, так и присвоить некий уже имеющийся у кого-либо опыт, берущий свое начало в самых разных сферах деятельности: социальной, культурной и т.д. Результатом чтения, фактически, является извлечение информации. Процессы анализа, синтеза, обобщения, умозаключения и прогнозирования также занимают не последнее место в процессе упоминаемого нами вида деятельности [3].

Практическим результатом чтения выступает понимание мысли, содержащейся в тексте. Основные качественные характеристики результата деятельности непосредственно зависят от стоящей перед обучающимся цели чтения. Исходя из прогнозируемого результата, наблюдаются некоторые изменения в самом характере деятельности. Таким образом, при обосновании видов чтения как объектов обучения, необходимо принимать во внимание специфику коммуникативных задач, поставленных перед обучающимися.

Задачи коммуникативного характера, несомненно, имеют тесную связь с прогнозируемым дальнейшим использованием информации, содержащейся в тексте, что, конечно, способствует возникновению установки на степень полноты и точности восприятия читаемого. Обычно, в ходе прочтения текстов на иностранном языке, перед обучающимся ставятся три задачи, направляющие его к соответствующему виду чтения [2].

1. Выделить ключевую тему, затрагиваемую в той или иной книге, статье и т.д. Приступив к чтению, обучающийся градуирует информацию в тексте, исходя из категорий: «интересует» или «не интересует». Чтение прекращается при отсутствии наличия у обучающегося интереса к нему. В данном случае речь идет о беглом просмотре. Чтение - просмотрное.

2. Получить представление о содержании книги (рассказа, статьи). В данном случае речь не идет о последующем использовании (воспроизведении), информации, полученной из текста. Процесс запоминания является абсолютно произвольным. В качестве примера упомянем чтение либо художественной, либо специальной литературы. Здесь обучающийся старается почерпнуть информацию, не ставя себе цель понять текст как можно более полно и досконально. Оценка поступающей информации опирается на категории: «новое» - «известное», «понятное» - «непонятное». Обучающемуся достаточно понять основную линию содержания, приводимые аргументы и т.д. Чтение - ознакомительное.

3. Максимально, насколько это возможно, точно понять содержащуюся в тексте информацию. Здесь речь идет о том случае, когда обучающийся намерен применить тем или иным образом полученную им информацию, что и служит основанием для предъявления таких требований к характеру понимания текста, как доскональность, извлечение по возможности всей информации, с дополнительным критическим осмыслением, намеренное сравнение с уже имеющимися в этой области у обучающегося сведениями. По ходу данного процесса имеется установка на запоминание информации. Темп чтения обычно медленный, изобилующий остановками, неоднократными проговариваниями текста во внутренней речи и т.д. Именно так и читается то, что представляет неподдельный интерес для обучающегося и его деятельности. Чтение - изучающее [2].

Отношение обучающегося к материалу, содержащемуся в текстах, может варьироваться в зависимости от вида чтения. В процессе изучающего чтения языковые факты тщательно фиксируются, в процессе ознакомительного – происходит фиксация фактов, необходимых для передачи содержания, в процессе просмотрного – важны лишь те факты, которые способствуют возможности определить тему текста.

Существует ещё и поисковое чтение, ориентированное на прочтение прессы и различной литературы по специальности с целью нахождения в тексте конкретных необходимых данных. В условиях учебного процесса поисковое чтение является одним из упражнений по поиску определенной заданной

информации, выполняемых по указанию учителя, следовательно, представляя собой сопутствующий компонент в процессе развития трех вышеупомянутых видов чтения [4].

Вне зависимости от вида, чтению присущи: мотивированность, активность, целенаправленность, связь с мышлением, связь с другими видами человеческой деятельности [2, с. 21-24].

Именно вышеуказанные нами пять моментов, характеризующие чтение как вид речевой деятельности, по нашему мнению, являются справедливым и адекватным обоснованием того факта, что чтение – это та деятельность, которая вполне эффективно способствует развитию критического мышления у обучающихся. Что же такое критическое мышление?

По мнению Е.В. Ширшова, например, критическое мышление - это способность совершать логичный анализ информации, приходить к аргументированным выводам, использовать полученные результаты на практике в ходе решения как стандартных, так и нестандартных задач [5].

С.М. Вишнякова под критическим мышлением подразумевает мышление рефлексивного, рационального типа, основной вектор которого направлен на определение того, действительно ли следует верить тому или иному факту, и, исходя из принятого решения, сформировать определенный, соответствующий ситуации, план действий [1].

Исходя из целей и задач нашего исследования, под критическим мышлением мы будем понимать некую способность, заключающуюся в логичном познании действительности, окружающей нас, с последующим вынесением аргументированных выводов относительно какого-либо суждения, в комплексе с умением корректного использования этих выводов в различных ситуациях.

Обладание критическим мышлением наделяет обучающихся следующими особенностями: находить причинно-следственные связи между реалиями и идеями окружающей действительности; градуировать аргументы и идеи по степени их важности; адекватно воспринимать альтернативные точки зрения, одновременно выстраивая обоснованные аргументы; находить иллогичность и неточности по ходу рассуждения; работать с возникающими проблемами достаточно последовательно и четко; проводить рефлексию относительно своих убеждений, идей, принципов и ценностей [6].

Технология развития критического мышления в обучении чтению является определенной системой, способствующей формированию базовых навыков работы с имеющейся информацией в процессе различных видов чтения.

Основной целью данной технологии является формирование нестандартного типа мышления, характеризующегося открытостью, гибкостью, рефлексией, готовностью к принятию альтернативных позиций и точек зрения в процессе обучения чтению на иностранном языке.

Технология развития критического мышления в обучении чтению на иностранном языке реализует следующие цели:

- Развитие у обучающихся критического мышления, основ рефлексии, коммуникабельности, мобильности, самостоятельности, толерантности, ответственности за совершенный выбор и конечные результаты своей деятельности.
- Последовательное развитие мышления в его критическом и аналитическом проявлениях.

Обучающиеся также должны научиться:

- Четко определять причинно-следственные связи.
- Воспринимать новые идеи и знания через призму уже усвоенных ранее.
- Не принимать информацию, не являющуюся важной и необходимой.
- Устанавливать связующие для разных частей информации моменты.
- Замечать ошибки в рассуждениях.
- Определять, чьи конкретно ценностные ориентиры, принципы, идеи и мысли отражены в тексте.
- Стараться не быть категоричными в утверждениях.
- Формировать у себя культуру чтения, заключающуюся в умении разбираться в имеющихся источниках информации, выбирать адекватные стратегии чтения, форматировать информацию в зависимости от ее важности, критически подходить к новым знаниям, приходить к определенным выводам и обобщениям.
- Стимулировать у себя механизмы самообразования и самоорганизации [7].

Использование данной технологии даёт возможность учащимся в процессе обучения чтению развивать свой уровень критического мышления посредством выполнения определенных упражнений, целью которых является понимание, переработка и использование информации в определенных ситуациях.

Использование технологии критического мышления в процессе обучения чтению обладает определенными особенностями, среди которых имеются нижеследующие:

1. В ходе обучения наблюдается создание обучающимися собственного готового «продукта».

2. Цель обучения не преследует накопление как можно большего объема знаний или информации, а ориентируется на способность воспользоваться полученной информацией и применить ее в конкретных жизненных ситуациях.

3. Под уже сформированным умением мыслить критически подразумевается способность давать оценку информации с абсолютно противоположных сторон.

4. Использование стереотипных слов, устоявшихся клише должно быть сведено к минимуму.

Основу интересующей нас технологии составляет базовый дидактический цикл, делящийся на три этапа.

Каждая фаза характеризуется собственными целями и задачами, специфическими приемами, направленными на активизацию исследовательского и творческого начала у обучающихся и, далее, осмысление и суммирование приобретенных знаний.

Итак, исходя из всего вышесказанного, мы приходим к выводу о том, что технология развития критического мышления в обучении чтению представляет собой комплексную систему, в полной мере способствующую формированию навыков работы с информацией, появлению нового стиля мышления у обучающихся. Данная технология эффективна в процессе повышения уровня сформированности критического мышления, культуры чтения, развития базовых качеств личности и стимулирования процессов самообразования и самоорганизации.

Список использованных источников

1. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование : словарь : ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – Москва : НМЦ СПО, 1999. – 538 с. – Текст : непосредственный.
2. Пассов, Е.И. Обучение чтению : учеб. пособие / Е.И. Пассов. – Воронеж : НОУ «Интерлингва», 2002. – 175 с. – Текст : непосредственный.
3. Рогова, Г.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова. – Москва : Просвещение, 1991. – 162 с. – Текст : непосредственный.
4. Фокина, К.В. Методика преподавания иностранного языка : конспект лекций / К.В. Фокина. – Москва : Высшее образование, 2008. – 112 с. – Текст : непосредственный.
5. Ширшов, Е.В. Информация, образование, дидактика, история, методы и технологии обучения : словарь ключевых понятий и определений / Е.В. Ширшов. – Москва : Академия Естествознания, 2017. – 138 с. – Текст : непосредственный.

6. Дюжева, А.В. Критическое мышление: понятие и техники развития / А.В. Дюжева. – URL: <https://blog.cognifit.com/ru/критическое-мышление/> (дата обращения: 15.03.2021). – Текст : электронный.
7. Еремеева, Е.М. Технология развития критического мышления через чтение и письмо / Е.М. Еремеева. – URL: <http://thl.narod.ru/3/ttt.htm> (дата обращения: 15.03.2021). – Текст : электронный.

Сведения об авторах: Пушкарева Марина Петровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия. Медведева Виктория Игоревна, студентка 525 группы гуманитарного института, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск.

УДК 37.016:811

Темнякова А.А.
г. Шадринск, Россия

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье раскрываются актуальность и сущность технологии проблемного обучения, приводится ее характеристика, описываются особенности ее реализации в образовательном процессе по иностранному языку. Автор приводит пример использования технологии проблемного обучения при обучении английскому языку на этапе среднего общего образования. Автор аргументирует целесообразность использования методов и приемов проблемного обучения в образовательном процессе по иностранному языку, что отражается в повышении эффективности усвоения нового материала и его практического применения обучающимися.

Ключевые слова: *урок иностранного языка, проблемное обучение, технология проблемного обучения, проблемная ситуация, проблемно-диалогический метод.*

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) нового поколения предъявляют высокие требования к выпускникам школы. Современные вызовы связаны в первую очередь с тенденциями изменения приоритетных целей системы образования Российской Федерации и выдвиганием на первый план задач развития творческой и активной личности, обладающей способностью действовать в различных проблемных ситуациях.

Современная методика преподавания иностранного языка нуждается в модернизации методов и приемов обучения и использовании современных образовательных технологий, соответствующих требованиям ФГОС третьего поколения. В современном мире важно способствовать формированию самостоятельности обучающегося при решении поставленных задач и поиске информации.

Урок иностранного языка (ИЯ) трактуется учеными как основная организационная форма овладения иноязычной коммуникативной компетенцией и должен соответствовать заявленным выше требованиям ФГОС. На уроке ИЯ должны реализоваться актуальные на современном этапе образовательные технологии, преимущественно деятельностного типа. На наш взгляд, всем заявленным выше требованиям ФГОС соответствует технология проблемного обучения, позволяющая создать на уроке иностранного языка условия для высокой познавательной активности обучающихся. Эти положения актуализируют проблему данного исследования.

Технология проблемного обучения берет свое начало из зарубежной педагогики и известна как “problem solving technology” («технология решения проблем»). Основное назначение - развитие продуктивной творческой мыслительной деятельности обучающихся. Основоположником данной технологии является Дж. Дьюи. Американский философ и педагог полагал, что наибольшая эффективность обучения будет достигнута в процессе выполнения практических заданий, а не в процессе изучения теории. Решая практические задачи, обучающиеся учатся работать в группе и взаимодействовать в коллективе, активно познают мир, что благоприятно сказывается на их мыслительной деятельности [2].

Исходя из данной концепции, при реализации технологии проблемного обучения важно выстроить урок таким образом, чтобы он был проблемным, а обучающиеся самостоятельно «открывали» новые знания, а не получали их от преподавателя. Концептуальные основы и основные положения технологии проблемного обучения раскрыты в работах таких авторов, как Дж. Дьюи, М. И. Махмутов, А. М. Матюшкин и других.

Технология проблемного обучения получила большего распространение в обучении ИЯ в современном языковом образовании. Разработкой и совершенствованием технологии проблемного обучения применительно к ИЯ занимались такие ученые как И. Л. Бим, И. А. Зимняя, Р.П. Мильруд, В.В. Сафонова и другие.

Вслед за В.В. Сафоновой под проблемным обучением ИЯ в современном языковом образовании понимается «система методов обучения, при которой обучающиеся овладевают новыми знаниями в результате мыслительной деятельности в процессе решения проблемных задач, с целью освоения изучаемого языка, интерпретации содержания текстов и создания собственных речевых произведений творческого характера, что позволяет максимально развивать личность обучающегося» [4].

Технология проблемного обучения – это организованный преподавателем способ активного взаимодействия обучающегося с проблемно представленным содержанием обучения, в ходе которого он приобщается к объективным противоречиям научного знания и способам их разрешения, учится мыслить, творчески усваивать знания [1].

Главным элементом технологии проблемного обучения является создание проблемных ситуаций на уроке иностранного языка. По определению А.Н. Щукина проблемная ситуация – это совокупность условий (речевых и неречевых), стимулирующих обучающихся на совершение действия, заданного содержанием ситуации [1].

Метод создания проблемных ситуаций заключается в том, что обучающиеся обязательно сталкиваются с интеллектуальным затруднением при выполнении заданий коммуникативного характера. Интеллектуальное затруднение побуждает обучающихся открывать новое знание, т.к оно возникает из-за нехватки знаний у обучающихся. Именно поэтому на уроках английского языка важно создавать проблемные ситуации, которые вызывали бы познавательный интерес, соответствовали возрастным особенностям и интересам обучающихся.

В период прохождения производственной практики на 3-5 курсах мы пришли к выводу о том, что на уроках иностранного языка широко используется проблемно-диалогический метод. Суть данного метода заключается в том, что преподаватель посредством специально выстроенного диалога помогает обучающимся сформулировать учебную проблему, а затем учитель «посредством побуждающего или подводящего диалога организует ознакомление с новым материалом» [3]. После обобщения опыта производственной практики мы пришли к выводу, что формулирование темы урока ИЯ в виде проблемного вопроса – это один из самых распространённых приемов проблемно-диалогического метода. В рамках изучения темы «Scientific and Technical Progress» в 10 классе ряд уроков посвящены обсуждению проблемы роботизации в будущем. Организация целеполагания на уроке английского

языка в форме обсуждения проблемного вопроса “Should robots be used in everyday life or not?” побуждает обучающихся включиться в активный процесс обсуждения темы урока. Другим распространённым приемом создания проблемных ситуаций является «яркое пятно». Данный прием предполагает «подведение» к теме урока и ее самостоятельному формулированию с помощью наводящих вопросов учителя. В качестве «яркого пятна» зачастую используются картинки, видео и аудиоматериалы. Так на уроке английского языка в 10 классе по теме «Роботы будущего» учитель может подвести обучающихся к теме путем демонстрации видеоролика о возможных видах роботов, после просмотра видеоролика учитель организует групповое обсуждение просмотренного и с помощью специально-выстроенного диалога подводит обучающихся к самостоятельному формулированию темы урока.

Еще одним эффективным методом технологии проблемного обучения является проблемно-поисковый метод. Методистами предлагаются несколько вариантов метода: проблемное изложение учебного материала, проблемные беседы, выполнение упражнений проблемно-поискового характера. Благодаря тому, что обучающиеся обобщают ранее приобретенный опыт и знания, они могут строить свои собственные предположения о путях решения поставленной проблемы и выбрать наиболее подходящий и рациональный вариант решения поставленной проблемной ситуации [3].

В результате обсуждения мнений обучающихся и работы с информацией, выявляются разные точки зрения на данную проблему и ее решение. Для более глубокого осознания поставленной проблемы и ее обсуждения могут быть использованы такие активные формы работы на уроке как мини-дебаты “Robot Will Replace People in their Jobs”, учебные дискуссии “How are Robots Supposed to be Used in the Future. Advantages and disadvantages”, симуляции. Для проведения дебатов обучающимся необходимо поделиться на группы и подготовить свои аргументы по заданной теме. Итогом такого осмысления проблемы может быть построение продуктивного устного высказывания на иностранном языке и учебного сотрудничества с одноклассниками. Для развития продуктивных умений в письменной речи можно предложить задание написать сочинение-выражение собственного мнения по теме «Can Robots Be Dangerous?» (opinion essay).

В качестве обобщения собственного опыта применения технологии проблемного обучения на уроках английского языка, мы можем отметить, что технология проблемного обучения помогает достигать на уроке в контексте внедрения новых ФГОС СОО не только предметные образовательные

результаты, а именно формирование требуемого уровня иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, но и способствовать всестороннему развитию личности школьника в процессе обучения иностранному языку. Технология проблемного обучения имеет ряд преимуществ перед традиционным обучением, важным из которых является приобретение глубоких практических знаний по теме, подготовка творческой активной личности, обладающей способностью решать проблемные задачи и действовать в различных проблемных ситуациях.

Список использованных источников

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий : (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2010. – 222 с. – Текст : непосредственный.
2. Мельникова, Е.Л. Проблемный урок, или как открывать знания с учениками : пособие для учителя / Е.Л. Мельникова. – Москва, 2002. – 168 с. – Текст : непосредственный.
3. Мельникова, Е.Л. Создание проблемных ситуаций на уроках английского языка : пособие для учителя / Е.Л. Мельникова. – Москва : АПКИПРО, 2002. – Текст : непосредственный.
4. Сафонова, В.В. Проблемные задания на уроках английского языка в общеобразовательной школе / В.В. Сафонова. – Москва : Еврошкола, 2001. – 34 с. – Текст : непосредственный.

Сведения об авторе: А.А. Темнякова, студентка 5 курса гуманитарного института, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Научный руководитель: Т.В. Хильченко, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

УДК 81-26

Тихомирова Е.И., Макарова Е.А.

г. Шадринск, Россия

ИСТОКИ ДИАЛЕКТНОГО ВАРЬИРОВАНИЯ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА И ЕГО СОВРЕМЕННОСТЬ НА ПРИМЕРЕ БЕРЛИНСКОГО ДИАЛЕКТА

Данная научная статья призвана осветить проблематику диалектного варьирования немецкого языка на примере берлинского диалекта. В статье рассмотрены основные языковые уровни, на которых наиболее ярко

прослеживается вариативность диалекта по отношению к литературной норме.

Ключевые слова: *немецкий язык, диалект, диалектное варьирование языка, история развития немецкого языка, берлинский диалект.*

Явление вариативности отмечается не только в нормативных особенностях литературного языка, но и в других функциональных проявлениях, одним из которых являются диалекты. Диалектизм выражается в различных вариациях языковых единиц, в их сочетаниях, а также в особенностях построения предложений и / или текста в соответствии с задачами коммуникации [3]. Немецкий язык характеризуют его ареальная, социальная и функциональная стратификации, которые в свое время повлияли на формирование территориального, или, другими словами, диалектного варьирования немецкого языка, и несомненно, по сей день оказывают влияние на его развитие [3]. Представленная для рассмотрения тема диалектного варьирования немецкого языка отличается своей актуальностью, обусловленной присутствием на территории Германии различных развивающихся диалектов и их взаимовлияния.

История регионального расслоения немецкого языка в связи с его функционированием в разных языковых сообществах воспроизводится в трудах М.М. Гухман, С.А. Миронова, Н.Н. Семенюк, Н.С. Бабенко [4]. Диалектологией, в том числе немецким языком, занимались многие советские лингвисты, в том числе В. М. Жирмунский, М. Д. Степанова; И. И. Чернышова и др. [1].

Несмотря на активный научный интерес к теме диалектов, их вариативность недостаточно изучена. Предметом нашей статьи явилось изучение данной вариативности на примере берлинского диалекта, как одного из наиболее крупных диалектов современной Германии, имеющих историческую традицию.

Нами были использованы различные методы исследования: метод анализа, синтеза, абстрагирования, описательный метод.

Практическая и теоретическая значимость исследования заключается в выявлении и описании основных вариативных отличий берлинского диалекта от литературной нормы.

Диалектное варьирование немецкого языка во многом обусловлено историческими предпосылками. Хронологически языковеды различают три периода в развитии немецкого языка: древний, средний и новый [2]. В древний период, или период развития древневерхненемецкого языка, начинает складываться язык народности из преимущественно существовавших в то время

территориальных диалектов, которыми являлись следующие: верхненемецкий (hochdeutsch) и нижненемецкий (niederdeutsch). Так, вырабатывалась система наддиалектальных признаков [5]. Средний этап в развитии немецкого языка (ранненововерхненемецкий язык) характеризуется поэтапным формированием общенационального немецкого литературного языка, но, стоит отметить, что начальной его ступенью являлись так называемые наддиалектальные литературные языки. Несмотря на возникновение книгопечатания в данный период и успешно проходящий на территории германских племен процесс языкового выравнивания [5], долгое время книги перепечатывались с диалектными изменениями текста [2]. Как свидетельствуют историки, главными типами диалектных языков того времени, преимущественно, XVI в. были: баварско-швабский, верхнерейнский, нюрнбергский, среднерейнский, саксонский, среднефранкский [2]. Так, следующий период (период развития нововерхненемецкого языка) также характеризуется наличием колебаний в языковом употреблении [5]. В разговорной речи и частной переписке еще в XVIII в. диалект почти всюду играл первенствующую роль. До сих пор почти каждый немец двуязычен. Термин «диалект» в рамках изучения немецкого языка и по сей день не утратил своей актуальности, так как диалекты немецкого языка все так же находят отражение в устной речи населения Германии. В современном мире, где все более ярко проявляется тенденция все больше и больше выравниваться, говорение на диалекте также можно рассматривать как желание вернуться к своим корням. Человек хочет дать понять себе и другим, что он индивидуум. Говоря на диалекте, вы испытываете такие чувства, как защищенность и душевная привязанность [1]. В наше время в зависимости от территориального варьирования немецкого языка используется множество групп диалектов, к которым, в свою очередь, относится множество диалектов. Предлагаем вашему рассмотрению один из них, а точнее – берлинский диалект немецкого языка.

Берлинский язык – это центральная идиома диалектной области, которая сегодня простирается на Берлин, Бранденбург и части Мекленбург-Передняя Померания и Саксония-Ангальт [3]. Что касается грамматического аспекта берлинского диалекта и его отличий от литературной нормы, его носители часто путают «mir» und «mich». Они говорят «ick», «dit» und «wat» вместо «ich», «das» und «was». Категория родительного падежа в берлинском диалекте практически полностью отсутствует [3].

В рамках рассмотрения фонетических особенностей берлинского диалекта можем отметить тот факт, что вместо привычного для литературной нормы немецкого языка [au], берлинцы используют долгую [o]: loofen – laufen, roochen

– rauchen. А вместо привычного немцу дифтонга [ei], берлинцы используют долгую [e]: keener – keiner, Beene – Beine [5]. При этом особенно характерна замена звука [g] на звук [j] или на [ch]. Так, берлинец скажет (что на берлинском – «berlinert»): «Das jehd doch jar nicht» вместо «Das geht doch gar nicht». Кроме того, произношение звука [g] всегда зависит от его места в слове. Между гласными [e], [i], [ei] и после согласных [l] и [r] этот звук, соответственно, произносится как [j] – «Kejel». А перед согласными [s], [t] вместо [g] употребляется как [ch] – «fliecht» [1]. На берлинском диалекте также можно наблюдать появление округления. Гласные [ö], [ü], [eu] и [äu] произносятся берлинцами как [e], [i] и [ei]. Рассмотрим данную особенность на примере слова «ложка» – «Löffel – Leffel» и слова «новый» – «neue – neie». Такое округление характерно прежде всего для устного языка [1].

Следующий принцип, о котором следует упомянуть, это сокращение гласных в односложных существительных и прилагательных, а также в некоторых глагольных формах – «Kricht» und «jekricht» от глагола «kriegen» [1].

Своими специфическими особенностями отличается и интонация предложений на берлинском диалекте. Безударные слова ослаблены в конструкции предложений берлинского диалекта. Так, если в предложении нет акцента на «die» или «du», то оно произносится как «de». Тот же принцип применим к таким словам, как «ein» и «mir», которые ослаблены до «n» и «ma». Подобного рода сокращениям подвержены и фразовые единства, так, «Hast du es» просто произносится как «hast`t» [1].

Можно также говорить о наличии в берлинском языке специфического словарного запаса (или берлионизмов), которые в корне отличаются от литературной нормы: Elle (Schwester), kieken (sehen), Stulle (Brotscheibe), Steppke (kleiner Junge), Aas (unbeliebter Mensch), Atze (Bruder), Bammel haben (vor etwas Angst haben), Husche (kurzer Regenschauer), Kiez (Stadtviertel, in dem man wohnt), Molle (ein Glas Bier), Schlamassel (schwierige Situation), Schrippe (Brötchen), Stulle (Stück Brot) [1], [5].

При этом важно сказать, что различия в использовании слов в Западном Берлине и Восточном Берлине довольно велики, причем для одного и того же термина существуют разные значения, например, «Paternostern» в Восточном Берлине и «Beamtenwagen» в Западном Берлине [1]. Приведем в пример сравнительную таблицу 1.

Таблица 1.

Westberlin	Ostberlin
Arbeitnehmer	Werkstätiger

Zielsetzung	Zielstellung
Team	Kollektiv
Führerschein	Fahrerlaubnis

Большинство подобных примеров можно также найти и в словах, связанных с политикой [1].

Перейдем к рассмотрению грамматических особенностей. Грамматические особенности включают в себя такие отличительные признаки, как:

1. замена личных местоимений демонстративным местоимением «it» / «dit» (it regnet - dit regnet);
2. использование слов «hier» и «da» вместо «dieset» и «jenet» (Gibst du mir jenes Buch? - Jibste mir dit Buch da?);
3. выпадение личного местоимения, демонстративных местоимений (Ick hab keene Ahnung. – Hab keene Ahnung – Keene Ahnung.);
4. разделение местоимений и частиц (Woher kommst du? – Wo kommste her?);
5. отсутствие грамматического различия дательного и винительного падежа (Ick liebe dir);
6. использование союзов в устаревшей форме, то есть «als wie» вместо «wie», «denn» вместо «dann» и «wenn» вместо «wann», «wie» = «als», «worum» вместо «warum».

Родительный падеж почти постоянно заменяется в берлинском языке. Но чтобы отличить его от других форм объекта, его можно пометить дополнительным предлогом (die Schwester meines Freundes - die Schwester von meinem Freund (die Schwesta von mein'm Freund) [1].

Берлинская манера речи также имеет свою письменную форму, на берлинском языке писали такие поэты, как Адольф Гласбрэннер, Хайнц Кноблох, Ганс Фаллада и др. [1]. Так, грамматика и синтаксис в значительной степени отличаются от литературного языка, который наиболее распространен в Бранденбурге, нежели в Берлине. Наречия и прилагательные могут с легкостью заменять друг друга. Для «geschlossene Tür»: «ne zue Tür» или «komm oben» («komm herauf») [1].

Винительный и дательный падежи почти не различаются. Так, берлинец использует «mir» как для «mir», так и для «mich». «Der Berlina sacht imma mir, ooch wenn et richtig is» (Volksmund). Однако уже в километре к югу от Южного Бранденбурга находится Мишель, где винительный падеж используется: «Bring mich mal die Zeitung» [1].

Подводя итог, также стоит отметить, что Берлинский сенат поддерживал многие проекты по описанию языка города, которые продвигались в ГДР. За научными исследованиями следуют многочисленные научно-популярные книги и книги, в которых можно найти информацию о берлинском языке, включая словари, а также многочисленные источники в Интернете [1]. В конце XIX века литературная норма немецкого языка утвердилась практически во всех регионах, однако берлинский язык боролся с этим явлением нормализации, провозглашая свою идентичность посредством алфавитных каталогов, таких как «unrichtig ausgesprochene Wortschatz», что не может не говорить об актуальности рассмотренного диалекта [1].

Проведенное исследование показало, что берлинский диалект вариативен по отношению к литературной норме немецкого языка. Вариативность проявляется на уровне фонетики, лексики, на всех уровнях морфологии, а также в синтаксисе. Дальнейшее исследование темы связано с сопоставительным анализом берлинского диалекта с другими крупными диалектами Германии, как например, баварским, с целью углубления знаний и вариативных особенностях диалектов.

Список использованных источников

1. Луканина, Е.В. Берлинский диалект и его особенности : учеб. пособие на нем. яз. / Е.В. Луканина. – Москва : Дело, 2020. – 60 с. – Текст : непосредственный.
2. Григорьева, О.П. Исторические особенности немецких диалектов и их взаимосвязь с современным немецким языком / О.П. Григорьева. – Текст : электронный // Вестник ВГУ. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2005. – № 1. – С. 41 – 44. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoricheskie-osobennosti-nemetskih-dialektov-i-ih-vzaimosvyaz-s-sovremennym-nemetskim-yazykom> (дата обращения 04.04.2022).
3. Исакова, Л.Д. Полицентрическая вариативность языков / Л.Д. Исакова. – Текст : электронный // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2020. – № 2 (831). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/politsentricheskaya-variativnost-yazykov> (дата обращения 03.04.2022).
4. Каргина, Е.М. Основы теории немецкого языка : учеб. пособие / Е.М. Каргина. – Пенза : ПГУАС, 2013. – 500 с. – Текст : непосредственный.
5. Основы теории второго иностранного языка (немецкого) / Шадр. гос. пед. ин-т ; сост. Е.А. Макарова. – Шадринск : ШГПИ, 2014. – 120 с. – Текст : непосредственный.

Сведения об авторах: Тихомирова Елизавета Игоревна, студентка 425 группы 4 курса гуманитарного факультета, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Макарова Елена Анатольевна, к.п.н., доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

УДК 371.3

Федотова Е.А.

г. Шадринск, Россия

РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ТВОРЧЕСКОГО ПРОЕКТА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена использованию технологии творческого проекта в обучении иностранному языку. Автор обосновывает актуальность использования проектной технологии, детализирует виды проектов в обучении иностранному языку, раскрывает особенности использования проектов и творческих проектов на начальном этапе.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, начальный этап обучения иностранному языку, проектная технология, технология творческого проекта.

Современный мир отличается динамичностью и перманентным развитием в различных сферах жизнедеятельности человека: в экономике, науке, культуре и искусстве. В связи с этим, требования к современным выпускникам школы возрастают всё больше. Система образования и её практическая составляющая нуждаются в постоянном совершенствовании, для того чтобы будущие выпускники имели не только достаточный уровень знаний, но и умели применять их на практике. Начальное образование направлено на формирование познавательной самостоятельности, оно призвано «научить учиться». Иностранный язык обладает потенциалом для создания условий культурно-личностного роста для школьников. Основной целью иностранного языка в школе является формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Одной из задач, которая стоит перед школой и учителем – это качественное преподавание и закрепление знаний, а также внедрение и использование эффективных методов и технологий, какой и является проектная технология[2]. Проектная технология интересна обучающимся своей новизной, ведь именно здесь они могут использовать различные способы демонстрации материала, проявить себя в новой деятельности, с которой они не сталкивались. В рамках данной статьи мы остановимся на рассмотрении особенностей технологии творческого проекта на начальном этапе обучения иностранному языку.

Основоположниками метода проектов (проектной технологии) являются Д. Дьюи и У. Килпатрик. Их идеей была организация обучения на активной основе, через практику обучающихся, с опорой на их личные предпочтения и практическое применение полученных умений в жизни. Данная идея получила своё признание достаточно быстро [2, с.37]. Проектная технология используется в контексте многих УМК по иностранному языку [1]. В отечественной лингвометодической традиции проектная технология наиболее глобально изучается в исследованиях Е.С. Полат. Отметим, что в настоящее время в рамках теории и методики обучения иностранному языку оперируют двумя основными понятиями – «метод проектов» и «проектная технология». Мы будем придерживаться последнего варианта, понимая технологию в качестве совокупности взаимосвязанных этапов, ведущих к достижению цели обучения.

Практика показывает, что использование проектной технологии действительно влияет на различные структурные компоненты иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. Кроме того, проектная технология направлена на:

1. развитие уверенности в себе,
2. благотворное влияние на «командный дух» в классном коллективе,
3. развитие умений работать в команде и осуществлять учебную коммуникацию,
4. активизацию критического мышления,
5. помощь в поиске выхода из комплексных ситуаций,
6. развитие когнитивного интереса и исследовательских умений.

Исследователи полагают, что проектная технология – это деятельность для среднего и старшего этапа, но здесь можно с уверенностью сказать, что она будет актуальна и для начальной школы. Лексический запас младших школьников ещё небольшой, они не умеют качественно работать с информацией и литературой, не умеют оформлять и демонстрировать свои работы, не имеют опыта работы в паре или команде. Поэтому, здесь и находит своё применение проектная технология, которая способна научить всему обозначенному выше. В некоторых случаях учителя сходятся во мнении, что начальный этап не обладает возможностями для полноценного применения проектной технологии, используются лишь отдельные проектные задания. Однако, данная точка зрения не является преобладающей.

В основе проектной технологии лежит понятие «проект». В обучении иностранному языку выделяют следующие виды проектов:

1. Конструктивные проекты (ориентированы на практическую деятельность, в качестве примеров конструктивного проекта можно выделить дневник наблюдателя, разработку игр и их проведение).

2. Игровые-ролевые проекты (проекты, подразумевающие создание конкретной ситуации и ее драматизацию, например, различные пьесы, сказки, ситуации, где обучающийся может примерить на себе всевозможные вариации ролей).

3. Информативно-исследовательские проекты (проекты, подразумевающие поиск доказательства или опровержение заданной теории).

4. Сценарные проекты (проекты, к которым относятся внеклассные мероприятия. Например, проект на тему «Theworldaroundus».

5. Творческие проекты (свободное литературное сочинение, литературный перевод произведения на родной язык и другие творческие продукты).

6. Издательские проекты (создание стенгазет, плакатов, макетов) [3, с. 75].
Вместе с тем, следует отметить, что достаточно часто проекты являются взаимосвязанными и невозможно выделить их конкретный вид. Так, например, издательские проекты и ролевые-игровые проекты можно рассматривать как творческие. Обозначенная классификация не является единственной в своем роде.

Что касается практической реализации проектной технологии, то целесообразно начинать постепенное знакомство с некоторыми элементами проектной технологии. Первые проектные задания учащиеся начинают делать во втором классе. Одной из наиболее подходящих тем является тема «My family» [1, с.64]. Учащиеся выбирают различные фотографии своей семьи, возможен вариант с рисунками. Далее может быть создано семейное древо, о котором они расскажут позже. Учитель, в свою очередь, знакомит обучающихся с правилами оформления проекта и рассказывает о правилах.

На предварительном уроке учитель знакомит учеников с предстоящей работой, демонстрирует творческие работы прошлых лет, здесь можно провести и небольшое обсуждение о плюсах и минусах этих работ. Также, очень важно повторить лексику и грамматику, которые будут использоваться при защите проектов. На следующем уроке можно организовать выставку, где ребята показывают свои работы: рассказывают о своей семье, а в конце урока, учитель комментирует достоинства каждой работы, исправляет необходимое и выставляет оценки [6, с. 23].

Особенностью проектов во 2 классе является их краткосрочность. Время их проведения 1-2 недели. Требования составляются в соответствии с

возрастными особенностями обучающихся, проектные тем должны быть актуальны и интересны самим ребятам, а слишком сложные стоит оставить для более старших этапов, иначе деятельность не будет эффективной.

В 3 классе проекты становятся сложнее как по форме, так и содержанию. Здесь проект может длиться не более одного месяца и ограничивается изучением одной темы (примерно 4-6 уроков). Интересной темой на данном году обучения, например, может стать тема «Traditions of my country». Для реализации проекта ребята могут изготовить брошюры, открытки или сувениры.

В 4 классе уже целесообразно задействовать долгосрочные проекты. Например, проект «All about me». Данный проект может длиться на протяжении всего учебного года, объединяя сделанные работы ребёнка в течении года [4, с. 117].

В успешности финального продукта огромную роль играет организация проектной деятельности и соблюдение всех особенностей на каждом этапе. Этапы работы над проектом включают следующие составляющие:

1. выбор темы,
2. формулировка темы проекта,
3. определение цели проекта,
4. постановка задач проекта,
5. высказать одну или несколько гипотез [5, с. 11-12].

В рамках исследования мы рассматриваем технологию творческого проекта, для которого присущи элементы новизны, большей оригинальности и нестандартности. Творческий проект представляет собой учебный продукт, созданный в оригинальном, необычном формате. Примеры творческих проектов по иностранному языку могут быть самыми разнообразными. При их выполнении младшие школьники проявляют креативность, фантазию, уходят от стандартных подходов. Помимо влияния на виды речевой деятельности и речевые аспекты, творческие проекты ориентированы на развитие творческого мышления и самостоятельности обучающихся. Творческие проекты всегда с интересом воспринимаются младшими школьниками, они увлеченно работают над их созданием. Что касается роли учителя иностранного языка в данном случае, то он является координатором процесса и наставником. Однако, в младшем школьном возрасте учитель будет помощником, он дает советы и направляет проектную деятельность. После создания творческих проектов целесообразно проводить специальные уроки по их защите или устраивать внеклассные мероприятия. Учитель может организовать конкурс на лучший творческий проект.

Опираясь на сказанное выше, отметим, что проектная технология эффективно используется на начальном этапе обучения иностранному языку. Одним из видов проектной технологии является технология творческого проекта, ориентированная на формирование различных компонентов коммуникативной компетенции, развитие креативного мышления. Технология творческого проекта становится все более популярной в обучении иностранному языку.

Список используемых источников

5. Биболетова, М.З. Книга для учителя с поурочным планированием к учебнику английского языка для начальной школы «EnjoyEnglish»-2 / М.З. Биболетова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Обнинск : Титул, 1998. – 64 с. – Текст : непосредственный.
6. Бурлакова, И.И. Проект: «Научно-практическая конференция на английском языке» / И.И. Бурлакова. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 1. – С. 37-40.
7. Василевич, А.П. Учим детей английскому языку / А.П. Василевич. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 4. – С. 75-80.
8. Васильев, В. Проектно-исследовательская технология: развитие мотивации / В. Васильев. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 2000. – № 9. – С. 177-180.
9. Венедиктова, С.Л. Проектная деятельность учащихся на уроках немецкого языка / С.Л. Венедиктова. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 1. – С. 11-14.
7. Витлин, Ж.Л. Эволюция методов обучения иностранному языку в XX веке / Ж.Л. Витлин. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2. – С. 23-29.

Сведения об авторе: Федотова Екатерина Алексеевна, студентка 424 группы гуманитарного института, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

ОБУЧЕНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА МЛАДШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ПРИМЕНЕНИЕМ ВЕРБАЛЬНЫХ И НЕВЕРБАЛЬНЫХ ОПОР

В статье рассматриваются вопросы, посвященные актуальности применения вербальных и невербальных опор на младшей ступени обучения иностранному языку при обучении диалогической речи.

Ключевые слова: диалогическая речь, вербальная и невербальная опора, младший этап обучения, иностранный язык.

Средством человеческого общения является язык, который обеспечивает содействия тех, кто его содержит на уровне фонетики, лексики, грамматики – это целостная система. Язык помогает развивать мышление, память, восприятие и внимание учеников. Существует два различия в понятиях «родной язык» и «иностраный язык».

Иностраный язык – это неродной язык, на котором говорят жители другой страны. Иностраный язык изучается только при преподавании иностранного языка в классе.

Научиться общаться - главная цель преподавания иностранных языков. На начальном этапе обучения устное общение реализуется в форме диалога младших школьников.

Несмотря на постоянные характеристики монологической и диалогической речи, можно признать, что при обучении диалогу возникает значительно больше сложностей, чем при обучении монологической речи.

По мнению В.Л. Скалкина, диалогическую речь (ДР) можно охарактеризовать как форму устного общения - «сочетание устных высказываний, связно порожденных двумя или более собеседниками в прямом коммуникативном акте, для которого характерны общая ситуация и намерения говорящих из громкоговорителей» [7 с.77].

Обмен репликами в их последовательности отражается в диалогической речи, что указывает на логическое развитие коммуникации и реализацию речевых намерений у обеих сторон. В процессе реализации диалогической речи говорящий – школьник - в своих репликах должен отталкиваться от предварительных реплик и опираться на появившуюся ситуацию общения.

Изучав научно-методическую литературу, можно сделать вывод, что процесс обучения диалогическому общению на иностранном языке предполагает

не только проникновение в разнообразие диалогических единиц, но и организацию учащихся начальной школы на достижение перспективных коммуникативных целей и тактик.

В диалогической форме речь представляет собой цепь высказывания, где каждое звено есть выражение собеседника, состоящее из одного или нескольких предложений, логически связанных друг с другом, а ограничение каждого звена есть выражение другого собеседника.

Коммуникативную направленность целесообразно осуществлять в устно-диалогической форме общения с вербальной и невербальной поддержкой на начальном этапе обучения с учетом индивидуально-психологических особенностей учащихся 8-10 лет. Это помогает учащимся начальной школы легко воспринимать звуки речи и произносить слышимые и видимые звуки, слова, фразы, простые предложения. Как отмечает Н.Д. Гальскова, диалог - естественная форма общения младших школьников в школе [3].

Актуальностью темы данной статьи можно считать необходимость и важность использования вербальных и невербальных средств в обучении диалогической речи в начальных классах при обучении иностранному языку для эффективного развития диалогической речи и создания мотивации к изучению английского языка. Учитель использует поддержку в качестве помощника, а также для повышения мотивации учащихся к изучению английского языка, чтобы дать возможность для творческого саморазвития.

В работах Е.В. Барбакова мы видим, как он изучает понятие "опора" в его широком и узком смысле. Таким образом, "опора в широком смысле слова - это методическая помощь в виде всего обучения, включая управленческую деятельность, проявляющуюся в каждом компоненте системы обучения и направленную на переход управления к самоуправлению [1].

В узком смысле слова сущность опоры проявляется в функции средства обучения, в применении к конкретным видам речевой деятельности. Это – информационная поддержка речевого и неречевого характера, стимулирующая коммуникативную деятельность и направляющая ее формирование на всем протяжении путем указания (разной степени выраженности) на способы ее реализации» [1].

Постепенное развитие диалогической речи учащихся не только ведет к постепенному снятию опор, разнообразию и количественному увеличению числа ответов обоих собеседников, но и знаменует собой постепенный качественный переход от учебной беседы на начальном этапе к естественно-диалогической.

Использование опор в процессе обучения иностранному языку достаточно эффективно, поэтому преподаватели часто используют различные изображения, предметы, схемы и т.п.

Е.И. Пассов и В. Б. Царькова выделили опоры по их направленности на содержательные и смысловые [6, с.250].

Вербальные содержательные опоры: микротексты (зрительно), микротексты (аудитивно);

Вербальные смысловые опоры: логико-смысловые карты проблемы, функциональные схемы диалога.

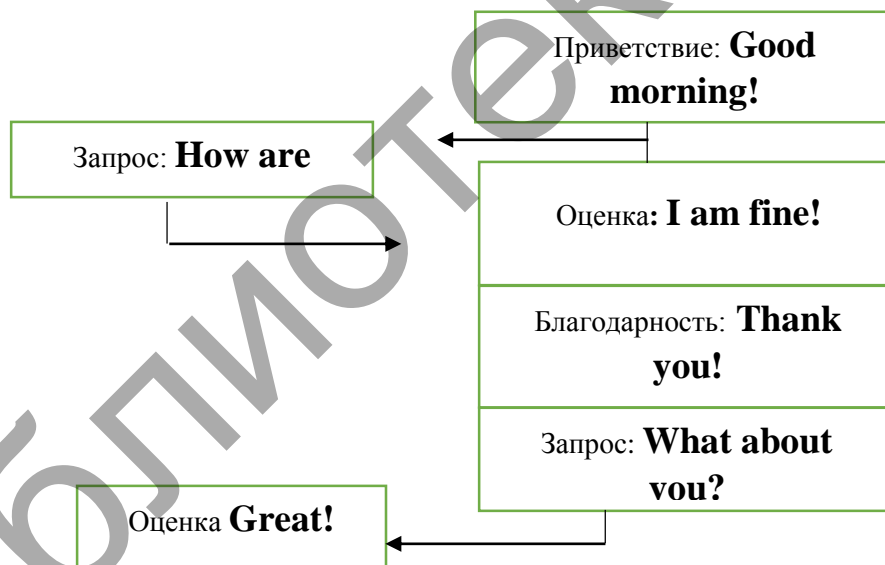
Невербальные содержательные опоры: кинофильм; диафильм; серия фотографий, рисунков, картина.

Невербальные смысловые опоры: таблица; схема; цифры; даты [6 с.251].

Наиболее эффективными являются картинки, функциональные схемы диалога, карты, тексты, номера, таблицы и т. д.

Приведем пример формирования диалогических навыков на начальном этапе обучения иностранному языку с использованием функциональной опоры (схема 1).

Схема 1.



В заключение хотели бы сказать, что, проанализировав несколько учебников (УМК), мы пришли к выводу, что опоры используются для снижения языкового барьера учащихся, для мотивации обучения и умения выстраивать диалогическую речь, само действие общения с иноязычными сверстниками. Используя диалогическую речь, учащиеся вступают в общение и проявляют инициативу, поощряют и поддерживают общение и в конечном итоге завершают общение. Способность овладеть этими элементами позволяет учащимся устанавливать связи, общаться и обмениваться информацией. Это указывает на

необходимость того, чтобы младшие школьники знали соответствующие языковые штампы и коммуникативные формулы и использовали их при организации устного общения, то есть в диалогической речи.

Список использованных источников

1. Барбакова, Е.В. Методическое понятие опоры в обучении иностранным языкам / Е.В. Барбакова. – Текст : электронный // Вестник БГУ. – 2009. – № 15. – С. 123-125. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskoe-ponyua..> (дата обращения: 28.03.2022).
2. Зимняя, И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. – Москва, 1989. 159 с. – Текст : непосредственный.
3. Классификация опор для обучения говорению. – Текст : электронный // Методика обучения иностранному языку : учебник и практикум для вузов / О.И. Трубицина [и др.] ; под ред. О.И. Трубициной. – Москва : Юрайт, 2022. – С. 228-232. – URL: <https://urait.ru/bcode/489717> (дата обращения: 06.04.2022). – Режим доступа: по подписке ШГПУ.
4. Кузнецова, Е.В. Применение вербальных опор при обучении разговорной речи учащихся начальной школы / Е.В. Кузнецова. – Текст : электронный // Наша сеть : соц. сеть работников образования. – 2010-2021. – URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/inostrannyi-yazyk/2012/12/05/primenenie-verbalnykh-opor-pri-obuchenii-gazgovognoy> (дата обращения: 11.11.2021).
5. Методика обучения иностранному языку : учебник и практикум для вузов / О.И. Трубицина [и др.] ; под ред. О. И. Трубициной. – Москва : Юрайт, 2022. – 384 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/489717> (дата обращения: 06.04.2022). – Режим доступа: по подписке ШГПУ. – Текст : электронный.
6. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка : пособие для учителя иностр. яз. / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2010. – 640 с. : ил. – Текст : непосредственный.
7. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению : пособие для учителей иностр. яз. / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 1991. – 223 с. – Текст : непосредственный.

Сведения об авторе: Ходжанова Сарвиназ Нургельдиевна, студентка гуманитарного института, обучающаяся по профилю «Русский язык как иностранный», «Иностранный язык (английский)», ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Научный руководитель: Долганова Олеся Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ЭТАПЕ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Внеклассная работа играет важную роль в обучении иностранному языку в младшем школьном возрасте, являясь целенаправленно созданным пространством, в рамках которого осуществляется развитие различных компонентов иноязычной коммуникативной компетенции школьников. В статье автор уточняет характеристики внеклассной работы по иностранному языку, рассматривает её принципы, цели, задачи, особенности организации. Далее, осуществлен анализ содержания, форм и методов реализации внеклассной работы по иностранному языку в начальной школе.

Ключевые слова: *внеклассная работа по иностранному языку, принципы и цели внеклассной работы по иностранному языку, типология внеклассных языковых мероприятий.*

Процесс обучения иностранным языкам, организованный в школе, не предполагает лишь проведение уроков. Для интенсификации обучения, увеличения его эффективности, превращения в более увлекательный процесс используется внеклассная работа (внеурочная работа), обладающая рядом специфических параметров. В данной статье мы остановимся на изучении особенностей организации внеклассной (внеурочной) работы на этапе начального общего образования.

Внеклассная работа – это организация учителем различных видов деятельности обучающихся во внеурочное время, которые обеспечивают условия для успешной социализации личности. Внеклассную работу можно позиционировать в качестве комплекса видов деятельности, которые оказывают положительное воздействие на личность обучающегося. Внеклассная работа направлена на непосредственный диалог учителя и обучающихся и раскрытие интеллектуальных и творческих способностей последних. Внеклассная работа является дополнительным обучающим пространством.

Прежде всего, остановимся на терминологических характеристиках внеклассной работы. Здесь следует обратить внимание на внеклассную работу и внеурочную деятельность, их возможные сходства и различия. По своим смысловым характеристикам они синонимичны и обозначают одно и то же, т.е.

направление, методы и формы являются идентичными в обоих случаях. По данным причинам, смысловое ранжирование понятий не представляется возможным и очевидна их общая принадлежность к внеклассной работе.

Внеклассная работа, несомненно, обладает рядом возможностей для развития личности обучающегося в условиях школы. Важным также является осознание взаимосвязи внеклассной работы по иностранному языку и урока.

Магистральной целью изучения иностранных языков в условиях школы является формирование у учащихся коммуникативной компетенции, то есть «умения и подготовки к межкультурному и межличностному общению на иностранных языках с носителями языка, а также к ознакомлению учащихся с культурой страны» [3, с. 26].

Одной из особенностей внеклассной работы по иностранному языку является её интерактивность. Организация внеклассной работы по иностранному языку играет большую роль в становлении личности учащегося, раскрытии его потенциала в разных предметных областях, заинтересованности в организации и участии в культурной работе. Внеклассная работа помогает учителям выявить скрытые способности учащихся, которые могут и не проявиться на занятиях. Внеклассная работа обогащает опыт учащегося, обеспечивает знаниями о разных видах человеческой деятельности, способствует приобретению различных видов компетенций. Внеклассные мероприятия превращают процесс обучения в более интересный и познавательный для учащихся.

Внеклассная работа на иностранном языке решает следующие методические задачи: совершенствование и систематизацию знаний, навыков посредством внеклассной работы; расширение общекультурной эрудиции обучающихся; развитие креативных способностей; эстетической культуры; воспитание межкультурной толерантности [1]. Внеурочные языковые мероприятия всегда полифункциональны и ориентированы не только на формирование навыков и умений в видах речевой деятельности и аспектах речи, но и на развитие учебно-познавательной компетенции обучающихся. В ходе языковых внеурочных мероприятий школьники всегда узнают что-то новое, так как иностранный язык является средством информационного обмена.

Опираясь на все сказанное, можно утверждать, что внеклассная работа по иностранному языку строится на ряде принципов, к которым относятся: добровольность, коммуникативность, дополнительность, неформальность.

Принцип добровольности предполагает добровольное участие всех участников образовательного процесса по иностранному языку во внеклассных мероприятиях. Здесь нет четких установок и инструкций, а сама суть

внеклассной работы является личностно-ориентированной. Данный принцип предполагает диалогичность обучения в рамках внеклассных мероприятий.

Принцип коммуникативности означает, что большинство занятий предполагают интенсивное обучение иноязычному говорению, использование упражнений для обучения данному виду речевой деятельности, большее погружение в изучаемый язык. В рамках внеклассных мероприятий коммуникация более насыщена нежели на обычном уроке иностранного языка.

Принцип дополнительности можно обозначить в качестве смыслового ядра внеклассной работы. Внеклассные мероприятия необязательны, однако входят в структуру системы обучения иностранному языку. Дополнительность наделяет внеклассную работу новыми возможностями и свойствами, помогает избежать обычной рутины в обучении.

Принцип неформальности указывает на использование во внеклассной работе большей доли неформальных средств обучения. Исследователи полагают, что в рамках внеклассных мероприятий наиболее часто используется средства технологии эдьютейнмент, позволяющие создать более неформальную среду. К данным средствам относятся игры, дидактические сказки, аудиовизуальные средства, компьютерные технологии.

Внеклассные мероприятия по иностранному языку, имеют общекультурное, педагогическое и развивающее значение. Они не только способствуют углублению знаний учащихся об иностранных языках, но и повышают мотивацию к изучению языка и иноязычной культуры. Для начальной школы, формами внеклассных мероприятий могут стать утренники, конкурсные состязания, викторины, драматизации [1, с. 3].

К утренникам можно отнести отдельные мероприятия событийного характера, проводимые с определенной учебной целью. Как правило, их устраивают в связи с праздниками. Можно выбрать не только даты праздников из нашего календаря, но и праздники в странах, где изучается язык. Это поможет расширить кругозор младших школьников и познакомить их с традициями других народов. Тематика утренников отражает психологические особенности и языковую подготовленность школьников этого возраста: “Easter”, “Christmas”, “Thanksgiving Day” и др.

Деятельность во время утренников на иностранном языке может быть самой разнообразной. Достаточно часто она может быть игровой. Игра здесь выполняет информационно-сообщающую и релаксационную функции. Младшие школьники могут разучивать песни, стихи, осуществлять драматизацию диалогов. Неотъемлемой составляющей утренников на

иностранном языке является декорационное оформление, наличие реквизита, костюмов, если возникает подобная необходимость. Языковые утренники – это всегда атмосфера радости и праздника. Младшие школьники всегда принимают в языковых утренниках самое активное участие.

Конкурсы ориентированы на закрепление ранее сформированных навыков и умений. Более того, элементы состязательности делают данную форму мероприятий наиболее привлекательной среди школьников, формируют лингвопознавательный интерес.

Соревнования на: 1) языковые конкурсы, ориентированные на определение уровня владения иностранным языком; 2) креативные конкурсные мероприятия на иностранном языке.

Соревнования часто проводятся в неформальном формате. В их рамках используются аудиовизуальные технологии, ребусы, кроссворды, чанты и другие составляющие эдьюейнмента.

Драматизация диалогов позволяет осуществлять воздействие на навыки говорения. Во время данной деятельности разрушаются коммуникативные барьеры, обучающиеся интенсивно общаются друг с другом, формируются многие социально-психологические навыки.

Во внеклассной работе учитель должен создать для учащихся комфортную среду, которая способствует целенаправленному развитию учебных способностей, снятию напряжения и комплексов, которые мешают усвоению иностранного языка [2].

Внеурочная работа по иностранному языку должна проводиться несколько раз в учебном году. Частое проведение внеклассных мероприятий может иметь негативное воздействие и снижать результаты обучения. Кроме того, подготовка даже одного мероприятия отнимает у учителя много времени. К массовым формам внеурочной работы относится декада иностранного языка, предполагающая в течение краткосрочного временного периода проведения серии мероприятий разнопланового характера. Результатом декады иностранного языка должно стать обеспечение интенсивности в изучении языка в школе, развитие ранее пройденного материала. Декада иностранного языка – это творческое пространство для тех, кто любит язык. Здесь всегда можно проявить себя, приобрести новые навыки и умения.

Итак, внеклассная работа по иностранному языку реализует принцип дополнительности. Она направлена на развитие навыков и умений, полученных на уроках иностранного языка. Внеклассные мероприятия являются более неформальными и поэтому оптимальны именно для начальной школы. Любое

внеклассное мероприятие представляет собой творческую педагогически комфортную среду, где младшие школьники могут реализовать себя, узнать что-то новое о стране изучаемого языка в нестандартном формате. Во внеклассной работе используются инновационные лингводидактические методы и средства, способствующие более интенсивной учебной интеракции. В начальной школе внеклассные мероприятия часто могут быть игровыми и соревновательными.

Список использованных источников

1. Костюченко, М.В. Интернет-ресурсы при изучении английского языка / М.В. Костюченко, А.Ю. Трутнев. – Текст : непосредственный // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2018. – № 1. – С. 181-185.
2. Кунгурова, И.М. Организация внеклассной работы по иностранному языку : учеб.-метод. пособие / И.М. Кунгурова, Ю.В. Рындина, Е.А. Юринова. – К. : Бук, 2019. – 162 с. – Текст : непосредственный.
3. Павлова, Т.П. Игровые приёмы работы на внеклассных занятиях по английскому языку / Т.П. Павлова. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 8.

Сведения об авторе: Худайкулыева Махым Гайыповна, студентка 521 группы гуманитарного института, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

УДК 372.881.111.22

Чечулина А.А.

г. Шадринск, Россия

ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ В ШКОЛЕ

В статье рассматриваются вопросы, посвященные актуальной проблеме языковой интерференции в обучении второму иностранному языку (немецкому). В статье разобраны случаи интерференции в таких сферах: фонологическая, грамматическая, лексическая, синтаксическая, графическая и орфографическая. Также в статье представлены методические рекомендации для формирования у обучающихся умения и навыки анализировать языковые явления, находить сходства и различия изучаемых языковых систем.

Ключевые слова: билингвизм, трансференция, интерференция, ошибки, контрастивный подход.

В течение долгого времени международным языком является английский, ведь именно его считают языком легким для овладения. Более того изучение именно английского языка стало обязательным в учебном процессе на всех его этапах, таким образом билингвизм (владение двумя языками) стал нормой. В нашей современности актуальным стало такое явление как многоязычие, то есть владение двумя и более языками. При овладении навыками и умениями отдельно каждого языка, школьники должны видеть и понимать не только различия, но и сходства фонетического, грамматического и лексического строя. В процессе изучения двух и более языков, преподаватель неминуемо сталкивается с явлением интерференции. Актуальность исследования интерференции проявляется в том, что именно она является одним из факторов, обуславливающих успешность или не успешность в овладении вторым иностранным языком.

Явление интерференции применительно к немецкому языку как второму иностранному изучали такие исследователи, как М.В Ефимова, А.С. Журина, В.Н. Марчук, О.А. Ямщикова, Н.А. Стрекалова, С.А. Никифорова и др.

Предметом нашего исследования явились виды интерференции и пути ее преодоления.

В исследовании мы использовали следующие методы: теоретический анализ исследований по теме, сравнительно-сопоставительный анализ языковых уровней английского и немецкого языков, описательный метод.

Представленные иностранные языки относятся к германской ветви индоевропейской семьи, благодаря этому в процессе изучения они могут положительно влиять друг на друга. Такое явление называют трансференция, то есть процесс переноса уже изученных норм английского для лучшего понимания строения немецкого. Английский язык заложил базу не только в виде латинского алфавита, но словарного запаса. Так же при изучении первого иностранного языка у студента интенсивно развиваются речемыслительные механизмы (кратковременная память, механизмы восприятия, выбора и комбинирования знаний, и т.д.). В процессе обучения особое внимание нужно уделять сходствам языковых систем [1]:

1. устоявшаяся форма приветствия (Good morning! - Guten Morgen!)
2. структура построения простого безличного предложения (It is easy – Es ist leicht), предложения с глаголом-связкой (My name is Nastya – Mein Name ist Nastja), предложения с модальным глаголом (I can read fast - Ich kann schelle lesen);
3. наличие определенных и неопределенных артиклей (The table - Der Tisch, a chair – ein Stuhl);

4. структура временной категории глаголов (I am diligent – Ich bin fleißig, I wrote a report – Ich schrieb ein Bericht, I have read the news – Ich habe die Nachrichten gelesen, I will write the report. – Ich werde die Bericht schreiben).

Помимо влияния первого иностранного языка, родной язык так же участвует в положительной интерференции. Между русским и немецким языками есть ряд общих характеристик, которых не существует в английском языке. Например, сходства в склонении существительных и падежной системы языков.

Существуют определенные факторы положительного и отрицательного переноса [3]:

1. уровень речевого развития первым иностранным языка, чем успешнее прошло изучение английского, тем проще и быстрее будет процесс обучения немецкому языку, трансференция будет положительно влиять на весь процесс. Однако при низком уровне овладения английским, увеличивается риск явления отрицательного переноса, что сильно тормозит процесс овладения вторым иностранным языком;
2. величина временного промежутка между изучением первого и второго иностранного языка. Чем меньше будет промежуток изучения языков, тем выше шанс появления трансференции.

Школьники испытывают большие трудности в разграничении некоторых языковых явлений, а именно часто отклоняются от норм второго языка (немецкого), заменяя их нормами первого языка (английского). Такое явление приводит не только к неграмотной речи, но мешает пониманию высказывания. Именно отрицательное взаимодействие языков называется интерференцией, то есть вмешательство норм одного языка в нормы другого, в результате которого возникают грубые ошибки.

Первым шагом в изучении новых фонетических, грамматических и лексических явлений должно стать выявление различий и сходств новых норм немецкого языка с уже изученными нормами английского. Именно этот метод поможет снизить риск смешивания и загрязнения немецкого языка.

Выделяют следующие виды интерференции, с которой можно столкнуться на этапе отработки материала [2]:

1. Фонологическая. Изучение фонетического строя языка играет большую роль в обучении иностранных языков, однако под влиянием английского студенты совершают грубые ошибки. В

английском языке отсутствует ассимиляция согласных звуков, когда в немецком это абсолютно естественное и принятое нормами явление. К примеру, студенты говорят [daz geld] вместо [das gelt]. Плавность речи не свойственна немецкому языку, однако, в речи обучающихся наблюдаются плавные переходы между словами, в следствии отсутствует твердый приступ гласных в начале слова.

2. Грамматическая. В этом виде существует много ошибок с точки зрения того, что в английском языке отсутствуют следующие категории:

- Падеж (Nominative, Akkusative, Dativ, Genitive) и род (maskulin, feminin, neutral) существительных;
- согласование прилагательных и артиклей с существительными по падежу и роду (Nominative + Singular - ein neues Buch, Nominative + Plural - die neue Bücher, Dativ + Singular - einem neuen Buch);
- спряжение глаголов (глагол «machen» - ich mache, du machst, er/sie/es macht, wir machen, ihr macht, sie/Sie machen). В немецком так же после глаголов используются предлоги, которые нередко меняют значение глаголов. Однако часто они не совпадают, например: sich interessieren für (to be interested in), warten auf (wait for).

3. Лексическая. Несмотря на то, что в немецком и английском много схожих по звучанию и даже написанию слов, существуют слова-обманки: немецкое «also» на английском имеет значение «so», не «also»; немецкое die Art на английском «kind», не «art»; и т.д.

4. Синтаксическая. В английском, как и в немецком, фиксированный порядок слов в предложении, но с более строгими правилами:

- смысловой глагол всегда занимает второе место в предложении, именно поэтому иногда нужно ставить подлежащее после сказуемого: Manchmal trinke ich viel Saft. (Sometimes I drink lots of juice.);
- в придаточном предложении смысловой глагол стоит на последнем месте: Der Tag war gut, weil ich zufrieden war. (The day was good because I was happy.);
- причастие прошедшего времени стоит на последнем месте в предложении: Ich habe sie nicht gehört. (I have not listened to them.).

5. Графическая и орфографическая. Написание слов так же страдает на начальном этапе изучения. В немецком звук [ʃ] обозначается «sch», но под воздействием английского он превращается в «sh»: получается не der Tisch, а der Tish, die Fleisch – die Fleish. Помимо сочетания «sch» в слове die Fleisch немецкий звук [aɪ] обозначается как «ei», но английский язык вновь запутывает и меняет буквосочетание на «ie» или «y»: die Fleisch – die Fliesch/Flysch. В начале изучения можно встретить ошибки в написании существительных со строчной буквы, хотя принято писать с заглавной: не die monat, а die Monat, не das mädchen – das Mädchen и т.д.

Все вышесказанное приводит к тому, что в процессе обучения второму иностранному языку (немецкому) лучше использовать концепцию контрастивного подхода. Именно этот подход позволяет находить общие и различные черты как между родным, так первым и вторым иностранными языками. Это поможет школьникам избежать интерференции, то есть успешно совершить перенос одних знаний и умений (с русского и английского) для лучшего понимания строения нового языка (немецкого).

В качестве заданий с использованием контрастивного подхода используют [4]:

1. Найдите в тексте инфинитивные формы глагола. Определите его синтаксическую функцию. Сравните инфинитивные формы глагола немецкого и английского языков.
2. Переведите слова и подберите к ним аналоги из английского языка.
3. Существуют ли в английском языке модальные глаголы? Если да, то какие? Найдите в тексте к ним аналоги на немецком языке.

Приведенные примеры заданий способствуют эффективности изучения немецкого, как второго иностранного языка. Выполняя подобные задачи, школьники научатся использовать приобретенные, с изучением первого иностранного (английского), умения и навыки для овладения немецким языком, избежав отрицательного влияния первого иностранного языка.

Список используемых источников

1. Weinreich U. Languages in contact: findings and problems. – The Hague, Mouton, 1966. – 122 p. – Text : direct.
2. Щербакова, М.В. Особенности обучения второму иностранному языку студентов языковых факультетов / М.В. Щербакова. – Текст : непосредственный // Вестник ВГУ. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2003. – № 2. – С. 84-87.

3. Никифорова, С.А. Особенности интерференции при освоении немецкого языка как второго иностранного / С.А. Никифорова. – Текст : непосредственный // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Сер. Гуманитарные и социальные науки. – 2016. – № 2. – С. 120-126.
4. Берестень, Е.Е. Влияние лингвистической интерференции на изучение второго иностранного языка / Е.Е. Берестень. – Текст : непосредственный // Университет имени Альфреда Нобеля – Днипро. – 2020. – № 2. – С. 272-280.

Сведения об авторе: Чечулина Анастасия Александровна, студентка гуманитарного института, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Научный руководитель: Макарова Елена Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

6. Актуальные проблемы филологического образования

УДК 372.881.161.1

Куванишваева Д.П.

г. Шадринск, Россия

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОЙ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются разнообразные методы и приемы обучения русской разговорной речи в национальной школе, разработанные в рамках личностно-ориентированного подхода и направленные на удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей учащихся. Комбинирование описанных в статье традиционных методов и игровых приемов, погружение в речевые ситуации способствует эффективному освоению русской разговорной речи школьниками, погружению учащихся национальной школы в речевую деятельность, стимулирует их интерес к урокам РКИ.

Ключевые слова: разговорная речь, русский язык как иностранный, обучение русской разговорной речи, национальная школа, методы обучения, приемы обучения.

Познавательный интерес школьников к изучению разговорной речи на иностранном языке может быть сформирован при использовании разнообразного инструментария педагогических методов и приемов для организации учебных занятий.

Под методами обучения мы понимаем систему последовательных действий учителя и учеников в процессе овладения последними знаниями, умениями и навыками. Рассмотрим самые распространенные методы, которые используются в национальных общеобразовательных школах в процессе обучения учащихся русской разговорной речи.

Метод объяснения проявляется в форме использования приемов индукции (от наблюдения за фактами языка учащиеся подводятся к выводу, обобщению) и дедукции (правило, инструкцию преподаватель подкрепляет примерами, иллюстрирующими их применение в речи). Так, учитель, может продемонстрировать пример диалога с кем-то из учеников или с приглашенным педагогом.

Метод показа используется преподавателем с целью введения нового материала на разных уровнях его организации (звуки, слова, предложения, ситуации, конструкции) и рассчитан в первую очередь на чувственное восприятие. Для этого широко используются средства наглядности. Так, на уроке русского языка как иностранного, данный метод может быть использован следующим образом: учитель, объясняя детям новую тему, вводит новые слова. Учитель объясняет значение этих слов и записывает их на доске, пишет транскрипцию. После чего, медленно и четко проговаривает эти слова. После чего, просит учеников повторить эти слова. Во время урока, учитель может возвращаться к этим словам и просить учеников их повторить и рассказать об их значении.

Метод «Описание изображения» тесно связан с методом показа. Данный метод подразумевает обучение иностранному языку, используя изображения, фотографии, видеофрагмента, рисунка и т.п. Перед тем как учащиеся приступают к описанию, учитель расширяет их фоновые знания, которые им понадобятся для того, чтобы рассказать о том, что «скрыто» за кадром. Это может быть небольшая историческая справка, акцентирование деталей изображаемого, сравнения и обобщение, а также другие интересные подробности. Помимо этого, учащимся необходимо напомнить о том, что при описании следует устанавливать причинно-следственные связи в тексте.

Метод осмысления проявляется посредством стремления ученика разобраться в интересующей его языковой проблеме. Результатом реализации данного метода становятся знания, которые являются основой для выполнения речевых действий по заданной преподавателем образовательной траектории. Так, ученик заинтересованный в изучении языка на более глубоком уровне будет чаще подходить к учителю за советом и стараться чаще отвечать на уроках, старательно выполнять домашние задания.

Метод тренировки осуществляется в форме выполнения специальных «тренировочных» упражнений. Результатом реализации данного метода является формирование речевых навыков двух типов:

а) навыков оформления (их наличие обеспечивает правильность произнесения звуков, интонирование фразы, оформление высказывания в соответствии с нормами языка): повторение звуков, построение однотипных языковых конструкций формируют устойчивый навык обращения с используемым материалом;

б) навыков оперирования (с их помощью достигается извлечение из памяти необходимых иностранных слов и структур в зависимости от ситуации).

Данные навыки нарабатываются путем увеличения словарного запаса и постоянной языковой практики в виде постановки диалогов, чтения докладов, написания сочинений на различные темы.

Метод коррекции реализуется в работе над речевыми ошибками учащихся. Используя этот метод, можно исправить некоторые наиболее распространенные ошибки в речи учащихся. Благодаря тому, что учащиеся будут часто слышать правильный вариант произношения, в какой-то момент они начнут прибегать к нему, нежели к привычному неправильному.

Метод самокоррекции позволяет учащимся самостоятельно оценить проделанную работу и исправить свои ошибки. Чтобы метод самокоррекции был эффективен, ученик должен обладать достаточно высоким уровнем владения материалом, быть очень внимательным при самопроверке.

При обучении русской разговорной речи в национальной школе особое место занимают разнообразные **приемы обучения**. По определению И. П. Подласова, прием обучения – «элемент метода, его составная часть, разовое действие, отдельный шаг в реализации метода или модификация метода в том случае, когда метод небольшой по объему или простой по структуре» [5, с. 201]. Под приемом обучения мы понимаем наименьшую обучающую единицу в деятельности преподавателя в виде конкретного действия или операции, с помощью которых формируются навыки и умения, приобретаются знания, стимулируется учебная деятельность учащихся.

Г. А. Асонова считает, что в процессе обучения русской разговорной речи в национальной школе необходимо развивать творческие языковые способности и утверждает, что такие способности раскрывает **учебная игра как педагогический прием**. «В результате проведения игровых заданий развивается спонтанность речи, что ведет к естественной коммуникации» [1, с. 4]. Н. С. Молчанова также говорит о важности использования игровых приемов и предлагает использовать игровую деятельность на уроках обучения русской разговорной речи в национальной школе для повышения мотивации учащихся и утверждает, что игровая деятельность в рамках изучения разговорной речи «повышает мотивацию учащихся и воодушевляет на дальнейшее изучение русского языка» [4, с. 41].

Опыт использования игровой деятельности на уроках показывает, что нужно постепенно внедрять в занятия новые виды игр, использовать разные вариации для уже известных учащимся игр. Например, в качестве речевой разминки в начале урока можно использовать знакомый многим учащимся **игровой прием «Цепочка слов»**: ученик называет любое русскоязычное слово

на предложенную букву, а следующие ученики по очереди продолжают эту «цепочку», называя слова с буквы, на которую оканчивается слово предыдущего говорившего (*улыбка – апельсин – носорог – город – деревня*). Можно усложнить правила игры: например, называть только те предметы, которые по своему размеру поместятся в портфель (*нитки – иголка – абрикос – соловей – йогурт*). Или же можно предложить учащимся национальной школы называть слова, начинающиеся с того же слога, на который закончилось предшествующее слово.

Еще одним примером учебной игры, которую можно применять в процессе обучения русской разговорной речи учащихся национальной школы, является **игровой прием «Подарки»**. В процессе игры, учащиеся образуют две команды. На доске на русском языке записываются два столбика из слов: 1) подарок, который школьники хотели бы получить на день рождения; 2) список глаголов. Задача школьников – рассказать о том, как они будут использовать полученные подарки, используя при этом глаголы из списка. Каждый участник игры придумывает по одному предложению. Выигрывает команда, которая быстрее справится с поставленной задачей, а также составит предложения без ошибок. Игровой прием «Подарки» поможет в интересной форме закрепить лексику по теме, автоматизировать употребление изученных глаголов в русской разговорной речи.

При обучении русской разговорной речи учащихся в национальной школе можно использовать **игровой прием «Скажи иначе»**. Суть игрового приема заключается в разъяснении написанных на карточке слов: учащемуся выдается карточка, на которой на русском языке перечислены названия предметов, вещей, явлений, событий в зависимости от темы урока (например, тема «Школа»: *учебник, ручка, читать, пишет*). Игрок должен объяснить перечисленные на карточке слова на русском языке, используя синонимы, антонимы, примеры или намеки, чтобы его одноклассники поняли, о каком предмете или явлении идет речь. Важно объяснить учащимся, что нельзя называть само понятие или однокоренные слова. Работа может осуществляться как в парах, так и в группах – на усмотрение учителя. Важно, чтобы угадывающие и объясняющие слова ребята менялись ролями. Педагог может усложнить задачу учащимся и добавить временные рамки: например, объяснить наибольшее количество слов на русском языке из карточки в течение двух минут. Игровой прием «Скажи иначе» не только развивает навыки русской разговорной речи учащихся, еще и помогает проверить уровень знаний школьников в игровой форме, воспитывает умение работать в парах или в командах.

При обучении речевой деятельности учащихся педагогу важно обеспечить их погружение в разговорную деятельность, которое осуществляется посредством создания **речевой ситуации** – ключевого приема обучения русской разговорной речи школьников в старших классах. Речевая ситуация, по определению Р. П. Мильруд, – это «субъективная психолингвистическая реальность, когда участники лично чувствуют внутреннюю необходимость прибегнуть к речевым средствам в возникших обстоятельствах» [3, с. 109]. Речевая ситуация как прием обучения русской разговорной речи в национальной школе может быть реализована при помощи следующих организационно-педагогических технологий:

1. **Когнитивный диссонанс** – «активная ориентировочная (поисковая) реакция на неожиданно возникающую перед нами картину мира, которая противоречит нашим представлениям и ожиданиям, вызывая удивление, разочарование, огорчение, замешательство или сомнение, негодование и протест, удивление или даже потрясение» [3, с. 110].

Данная технология активизирует познавательный интерес, развивает проектную деятельность школьников, поскольку предполагает, что учащиеся предварительно изучают некоторые аспекты обсуждаемой проблемы и формируют личное отношение к ней, эмоционально откликаются на предложенные педагогом факты, подбирают речевые средства, которые им понадобятся для обмена информацией.

2. **Информационное неравенство** – это «разрыв между имеющейся у разных участников общения информацией, переживаемыми чувствами и отношениями, а также мнениями и позициями» [3, с. 112].

Данная технология стимулирует речевое общение между учащимися, побуждает совместными усилиями собрать информацию, которая необходима для решения поставленных учителем познавательных задач. Процесс педагогической технологии информационного неравенства заключается в следующем: учащиеся получают задание для самостоятельной работы подготовить текст на определенную тематику, с которым они выступают перед классом. После представления всех текстов школьники приступают к обсуждению и анализу, задают уточняющие вопросы, выражают свою точку зрения относительно изложенного материала, осмысливают истинность/ложность информации, тем самым развивая свои коммуникативные навыки.

3. **Логический тупик** – это «столкновение развиваемой говорящим мысли с препятствием в форме неожиданных открытий, контраргументов и

возражений, а также непонимания идей, имеющих особую ценность для говорящего» [3, с. 114].

В основе данной педагогической технологии лежит концепция детективного расследования: учащиеся в группах разрабатывают сюжет для детективного рассказа с целью последующего коллективного разгадывания поставленного группой вопроса. Для стимулирования речевого общения учащиеся также разрабатывают несколько противоречивых по своему содержанию карточек, содержащаяся информация на них заведет школьников в так называемый логический тупик. Обязательным условием данного приема является ведение «дневника идей», в котором учащиеся записывают свои догадки, пытаясь логически их аргументировать. В ходе речевого взаимодействия учащиеся смогут обмениваться полезной информацией, поменять свои убеждения в рамках рассматриваемых вопросов, совершенствовать свои речевые способности.

Особенностью вышеперечисленных организационно-педагогических технологий состоит в том, что они разработаны в рамках личностно-ориентированного подхода, направлены на удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей учащихся, способствуют погружению школьников в речевую деятельность и учебную игру, стимулируют их интерес к урокам РКИ. Для наибольшей эффективности процесса обучения русской разговорной речи в национальной школе мы предлагаем комбинировать традиционные методы обучения, учебную игру и создание речевых ситуаций.

Таким образом, в настоящее время в педагогической науке есть целая система методов и приемов, которые можно применять для обучения русской разговорной речи в национальной школе. Высокий уровень овладения русской разговорной речью учащимися может быть достигнут при использовании разнообразного инструментария педагогических методов и форм организации учебных занятий. Однако эффективность каждого метода и приема будет изменяться в зависимости от степени мотивации, возрастных, личностных, интеллектуальных особенностей учащихся.

Список использованных источников

1. Асонова, Г.А. К вопросу о важности коммуникативных заданий и учебной игры при обучении русскому языку как иностранному / Г.А. Асонова. – Текст : электронный // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2017. – № 2. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30516098> (дата обращения: 2.04.2022).
2. Зимарин, Д.А. Ритм как основное составляющее речевого процесса / Д.А. Зимарин. – Текст : электронный // Преподаватель XXI век. – 2011. – № 3. – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/ritm-kak-osnovnoe-sostavlyayushee-rechevogo-protssessa> (дата обращения: 01.04.2022).

3. Мильруд, Р.П. Приемы и технологии обучения устной речи / Р.П. Мильруд. – Текст : электронный // Язык и культура. – 2015. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/priemy-i-tehnologii-obucheniya-ustnoy-rechi> (дата обращения: 30.03.2022).
4. Молчанова, Н.С. Обучение аудированию на уроке русского языка как иностранного с использованием российских кинофильмов / Н.С. Молчанова. – Текст : электронный // Вестник АГТУ. – 2016. – № 2 (62). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-audirovaniyu-na-uroke-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-s-ispolzovaniem-rossiyskih-kinofilmov> (дата обращения: 07.04.2022).
5. Подласый, И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учеб. пособие для вузов / И.П. Подласый. – Москва : ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с. – Текст : непосредственный.

Сведения об авторах: Куваншаева Дилфуза Панжиевна, студентка 521 группы Гуманитарного института ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Научный руководитель: Копырина Марина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры филологии и социогуманитарных дисциплин ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

УДК 377.5

Мокрова К.А.

г. Шадринск, Россия

РЕАЛИЗАЦИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ ВИДА ГЛАГОЛА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается история категории вида в английском языке, его реализация в современном английском языке, а также рассматриваются различные точки зрения о проблеме наличия категории вида в английском языке.

Ключевые слова: категория вида, видовременная система, аспектуальность.

Вид – одна из самых главных глагольных категорий, который тем или иным способом выражается абсолютно во всех языках. Если в языке глагол имеет хоть какие-то грамматические формы, среди них обязательно есть видовые, при этом, даже если это язык «без грамматики», например, карельский

или китайский, способы выразить вид глагола есть. Таким образом, ни один язык не обходится без такой глагольной категории как вид.

По определению В.Н. Немченко, В.Д. Аракина, «вид» – это грамматическая (морфологическая) категория, которая выражает характер протекания обозначаемого глаголом действия или процесса во времени [4, с. 338], и обладает такими характеристиками как повторяемость, длительность, многократность, мгновенность действия, результативность, завершенность – незавершенность, или предельность – отношение действия к его внутреннему пределу [1, с. 115].

В то время как русском языке данная глагольная категория представлена совершенным и несовершенным видом, в английском языке категория вида имеет сложное развитие и сегодня представляет особый интерес среди филологов, лингвистов, а также людей, изучающих английский язык.

Видовая система английского глагола берет свое начало еще в древнеанглийском периоде. В данном периоде вид был представлен совершенным и несовершенным видом, что аналогично категории вида как в древнерусском, так и в современном русском языке, где вид представлен через завершенность и незавершенность действия. В. Д. Аракин представляет следующие примеры древнеанглийских глаголов:

Несовершенный вид:

- *wyrcaþ* – делать, работать;
- *settaþ* – ставить, класть.

Совершенный вид:

- *zewyrcaþ* – сделать;
- *zesettaþ* – поставить, положить [1, с. 116].

Как можно заметить по аналогии с русским языком, несовершенный вид в древнеанглийский период представлял собой основу, неосложненную префиксами, в то время как совершенный вид, в приведенных примерах, образуется при помощи приставки *-ze*, которая меняет значение глагола и помогает нам понять, что действие либо ограничено какими-то временными рамками, либо у действия есть результат или законченность.

Видовая система глагола в древнеанглийском периоде оказалась не устойчивой, так как видовые приставки постепенно начали приобретать словообразовательное значение, а в течение среднеанглийского периода происходило постепенное отмирание этих приставок.

Сегодня в современном английском языке категория вида «слилась» с временной системой английского языка, и отдельно уже почти не

рассматривается. Все, кто сталкивается с изучением английского языка, знакомы с современной видовременной системой, которая представляет собой три времени (Present, Past, Future) и три вида (Simple, Continuous, Perfect), которые зачастую рассматриваются как 16 времен английского языка.

Однако, согласно А.И. Смирницкому, Е.А. Корнеевой, М.С. Бархударову и других, видовая система в современном английском языке представлена противопоставлением форм Continuous (длительный вид), формам Simple / Non-continuous (общий / недлительный вид). Здесь мы замечаем, что каждая форма глагола обязательно принадлежит либо к общему, либо к длительному виду. Перфективность же больше относится к «внутреннему» состоянию действия, которая входит как в общий, так и длительный вид, поэтому в большинстве случаев не выносится как отдельный вид. Глаголы общего вида могут давать нам различные характеристики действия, которые в основном понимаются из контекста и лексических единиц, окружающих данный глагол. Глаголы длительного вида дают нам понять, что действие длится сейчас или в любой другой период времени, поэтому главной характеристикой длительного вида выступает продолжительность действия.

Рассмотрим более подробно формы общего и длительного вида.

Общий вид дает различные характеристики действию. Так, действие может быть не ограниченным во времени, повторяющимся, либо вечным, т.е. форма общего вида не дает какого-либо представления о длительности действия в определенный момент времени, не дает какой-либо конкретной характеристики действию. Примерами использования общего вида можно представить следующие предложения:

- *He **dropped** his glasses* (Он уронил свои очки) – однократное действие, которое произошло мгновенно;
- *I **always go** to the College at 9 o'clock* (Я всегда иду в колледж к 9 утра) – я постоянно хожу в колледж в определенное время, действие совершается многократно;
- *She **worked** at the University from 2018 to 2022* (Она работала в университете с 2018 по 2022) – действие длилось на протяжении определенного отрезка времени;
- *The moon **revolves** around the Earth* (Луна вращается вокруг земли) – данное действие неограниченно во времени.

Формы длительного вида позволяют нам легче охарактеризовать данную категорию и представить ее следующим образом:

1. Длительность действия. Действие уже началось, но еще не завершилось:

- *I can't talk right now. I'm **cooking** the dinner* (Я не могу сейчас говорить, я готовлю обед. – Процесс готовки начался и продолжается в текущий момент времени).

2. Конкретность действия. Действие ограничено определенным моментом или отрезком времени:

- *When Susan came to John, he **was still painting** her portrait, and it was not done* (Когда Сьюзен пришла к Джону, он продолжал рисовать её портрет. – Действие происходило в конкретный момент, обозначенный придаточным предложением “When Susan came to John, ...”, а предложение “... but it was not done” указывает на незавершенность действия) [2, с. 115].

Рассмотрим еще некоторые примеры реализации на контрасте недлительного и длительного вида в современном английском языке.

Сравним:

- *I've read your letter.* (Я прочитал твое письмо). Завершенное действие.
- *I've been reading a lot of detectives recently.* (В последнее время я читаю много детективов). Действие не обязательно завершено.
- *The Amazon River runs into the Atlantic Ocean.* (Река Амазонка впадает в атлантический океан). Постоянное действие.

We'll have to phone the plumber – water's running down the bathroom wall. (Нам придется вызвать сантехника – вода течет по стене в ванной). Временное действие, вода не будет всегда течь по стене.

Здесь мы можем отметить, что длительный вид не просто показывает нам время действия. Он также показывает, как говорящий видит ситуацию – обычно как что-то продолжающееся или временное, незавершенное или постоянное.

В данной статье мы рассмотрели, как сегодня в современном английском языке реализуется грамматическое значение вида глагола и которой придерживаются многие ученые филологи и лингвисты, однако на проблему вида как категории в английском языке существуют разные точки зрения. Некоторые лингвисты не выделяют категорию вида в отдельную морфологическую категорию языка, другие, например, И.П. Иванова, вместо видовых категорий рассматривает группы временных форм как разряды. [3, с. 57]. К сожалению, при изучении английского языка, такой грамматический феномен как категория вида зачастую упускается, и изучаются привычные нам 16 времен английского языка. Однако, тем кто интересуется языком и хочет в

него погрузиться полностью, понимать, что есть такая категория как вид, которая не только показывает нам длительность или не длительность действия, но и помогает нам рассматривать и анализировать ситуацию глазами говорящего.

Разные взгляды и подходы к видовой категории в английском языке дают нам понять, что и сегодня данная категория представляет особый интерес среди представителей лингвистики, и заслуживает более детального рассмотрения при изучении различных аспектов грамматики английского языка.

Список использованных источников

1. Аракин, В.Д. Сравнительная типология английского и русского языков : учеб. пособие / В.Д. Аракин ; под ред. М.Д. Резевцовой. – 3-е изд. – Москва : ФИЗМАТЛИТ, 2005. – 232 с. – Текст : непосредственный.
2. Бархударов, М.С. Очерки по морфологии современного английского языка : учеб. пособие / М.С. Бархударов. – Москва : Высш. Школа, 1975. – 156 с. – Текст : непосредственный.
3. Иванова, И.П. Вид и время в современном английском языке : монография / И.П. Иванова. – Ленинград : Издательство ленинградского университета, 1961. – 200 с. – Текст : непосредственный.
4. Немченко, В.Н. Введение в языкознание : учебник для вузов / В.Н. Немченко. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2022. – 494 с. – (Высшее образование). – URL: <https://urait.ru/bcode/488893> (дата обращения: 23.04.2022). – Текст : электронный.

Сведения об авторе: Мокрова Кристина Андреевна, студентка ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

УДК 372.881.1

Мошкова Д.А.

г. Шадринск, Россия

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АКТУАЛИЗАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ С УЧЕТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ СТРУКТУРЫ АНГЛИЙСКОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ ПРИ СМЕНЕ ЗАЛОГА СКАЗУЕМОГО

В статье рассматриваются вопросы, посвященные проблеме работы с изученными лексическими единицами. Описывается вариант работы с лексикой на основе использования грамматической категории залога. Предоставляется ряд упражнений, которые сочетают в себе интересные лексические методы и выбранный грамматический аспект.

Ключевые слова: лексика, грамматика, залог.

Изучение языка является многоаспектным процессом, который включает в себя овладение различными навыками и умениями. Однако лингвисты имеют разные точки зрения по поводу важности изучения лексического аспекта языка. Л.В. Щерба считал, что наиболее важен грамматический аспект языка, так как его нормы помогают организовать отдельные лексические единицы в целостные высказывания, что, в свою очередь, предполагает использование языка как средства общения [6, с.82]. Противоположное мнение высказывал И.Д. Салистра, придавая большее значение лексике, нежели грамматике языка, так как знание 50 слов и всего 5 правил грамматики поможет построить больше высказываний, чем при противоположном явлении [5, с. 12]. Стоит отметить, что наиболее распространенная точка зрения заключается в том, что лексика, наряду с грамматическим компонентом, составляет основу любого языка и данные компоненты одинаково важны, ведь они просто не могут существовать друг без друга.

Работа с лексикой и грамматикой отдельно эффективны и имеют место быть, например, при введении нового материала. Но актуализация лексических единиц может быть наиболее полезной, если лексика будет отрабатываться на основе грамматического материала.

В основе такого грамматического материала может лежать грамматическая категория залога. Термин залог существует со времен формирования древних грамматик, таким образом мы можем встретить данную категорию во множестве языков.

Известно, что понятие залог в лингвистике не имеет единой дефиниции, поэтому данный глагольный аспект зачастую является предметом дискуссий.

Наиболее часто встречаемое определение залога – грамматическая категория глагола, выражающая отношение процесса к его субъекту и объекту [2]. Грамматическая категория залога в английском языке является сложной и противоречивой. Основываясь на мнениях таких ученых, как например, М.Я. Блох, Б.А. Ильиш, мы можем сделать вывод, что, несмотря на то, что каждый ученый имеет свое доказанное и обоснованное мнение по поводу того, сколько форм залога существует, большинство считают, что основными формами залога являются действительный и страдательный.

Действительный залог обозначает, что действие совершается самим лицом или предметом, который является носителем действия. Страдательный залог означает, что действие (совершаемое или уже совершенное) направлено на носителя действия с внешней стороны. Значение страдательного залога,

заключается в том, что действие глагола-сказуемого направлено на лицо или предмет, выраженный подлежащим [4, с. 22].

Важно выделить тот факт, что залог выражает не просто синтаксические отношения между членами предложения, а показывает связь членов предложения (подлежащего и дополнения) с их семантическими ролями в обозначаемой ситуации с ролями «действующего субъекта» и «пассивного объекта воздействия». Зачастую предложения в активном и пассивном залоге описывают одну и ту же ситуацию действительности, поэтому залоговые различия отражают не различия в отображаемых ситуациях, а лишь различия в устройстве самих этих предложений [3, с. 22].

Лексика, в свою очередь, является словарным составом языка, это совокупность слов языка; ведущий компонент речевого общения, выступает в речи во взаимодействии с грамматикой и фонетикой [1, с. 120]. Лексика в системе языковых средств является важнейшим компонентом речевой деятельности: аудирования и говорения, чтения и письма.

Существует большое количество методов для актуализации изученных лексических единиц. Например, работа со словарем является крайне полезной, тем более если это онлайн словарь, где присутствуют упражнения на отработку изученной лексики. Часто такие словари встроены в онлайн платформы, такие как Quizlet, Skyeng и другие.

Следующий метод – это применение флэш карточек, которые созданы для вызова мгновенного отклика от учащихся в тот момент, когда учитель демонстрирует карточку в быстром темпе.

Еще одним хорошим методом является использование интеллект-карт (Mind maps). Интеллект-карта состоит из ключевого слова, выражения или утверждения, которое располагается по середине, и от него непосредственно отходят ветви со словами по теме, получается своего рода «паутинка».

Полезным и необычным способом актуализации лексики так же может считаться кейс – метод. Это способ обучения, предполагающий анализ реальной жизненной ситуации обучающимися, описание которой одновременно отражает некую практическую проблему, а также актуализирует систему знаний, которую следует постичь при решении проблемы [2].

Стоит отметить, что в современном образовательном процессе все так же популярны лексические упражнения и игры, такие как «Memory game», «Снежный ком», «Бинго», крестики-нолики, кроссворды, цепочки слов и «Word search». Однако, каждый преподаватель вносит свои детали в процессе их использования.

Мы разработали ряд упражнений для актуализации лексических единиц при смене залога сказуемого.

Упражнение 1

В данном упражнении используется лексика по теме «Экология». Ученики два раза смотрят видео об экологических проблемах, которые влияют на планету Земля. При первом просмотре обучающиеся вникают в тему. При втором просмотре обучающимся предлагается сделать Mind Map по освещенным проблемам. Стоит отметить, что в видео диктор говорит в активном залоге.

Затем на основе своих ментальных карт ученики по очереди высказываются, стараясь не повторяться. Основная задача заключается в передаче материала посредством пассивного залога.

Например, The earth's climate is affected by the work of factories, because a huge amount of harmful substances is emitted into the atmosphere.

Упражнение рассчитано на учеников среднего и старшего школьного звена.

Упражнение 2

В данном упражнении используются лексические единицы по теме «Преступления». Ученики читают новость о том, что был ограблен банк на улице X в городе Y. Были украдены деньги и украшения. Полиция ищет свидетелей данного происшествия.

Класс (12 человек) делится на мини-группы по 3 человека. Всего получается 4 группы. В каждой группе один человек – это полицейский, два человека свидетели. Свидетели должны рассказать полицейскому о том, что они видели в день происшествия, используя лексику по теме «Преступления», при чем они рассказывают о событиях в активном залоге. Затем каждый полицейский представляет версию своих свидетелей классу, используя уже пассивный залог в своей речи. Класс решает, чья история самая интересная и необычная.

Таким образом, если свидетель говорит «The thief took out a large red suitcase from the bank», то полицейский скажет «A large red suitcase was taken out of the bank by a thief».

Упражнение рассчитано на учеников старшего школьного звена.

Упражнение 3

В данном упражнении используется лексика по теме «Стихийные бедствия». Обучающиеся делятся на две группы. Ученикам дано поле для игры в крестики-нолики, под каждой клеткой находится предложение в пассивном или активном залоге. Команды решают, какая команда играет с символом крестик, какая нолик.

По очереди к полю выходит один участник от команды и выбирает понравившуюся клетку. Если ученики играют на смарт доске, то нажав на нужную клетку выходит задание, если такой возможности нет, то учитель зачитывает задание, спрятанное за данной клеткой. Если ученик правильно изменяет залог в предложении, то он может поставить знак своей команды, если ученик отвечает неверно, то знак не ставится. Ход переходит к другой команде.

Пример предложений:

An avalanche covered the ski resort yesterday.

The ski resort was covered with an avalanche yesterday.

Упражнение рассчитано на учеников среднего и старшего школьного звена.

Упражнение 4

Данное упражнение подразумевает использование лексики по теме «Занятия в свободное время».

Преподаватель читает рассказ мальчика, который от первого лица описывает свой выходной день. Ученики первый раз просто слушают, затем преподаватель устно задает вопросы по тексту для понимания того, насколько хорошо ученики понимают, о чем говорится в рассказе.

Перед вторым прослушиванием ученикам дается установка необходимо нарисовать то, что они услышат. Преподаватель читает рассказ второй раз медленно и четко, делая небольшие паузы. Затем ученикам дается время закончить их рисунки, минут 5-7. В результате у обучающихся должно получиться что-то похожее на комикс.

Следующим шагом в данном упражнении преподаватель дает задание письменно описать, что делал мальчик в течение своего выходного, но уже отталкиваясь от рисунков учеников. Таким образом, у каждого получится своя неповторимая история. Основное условие при написании рассказа это использование пассивного залога там, где это возможно.

Результат данного упражнения – это рисунки учеников и рассказ на их основе. Можно проверить письменное задание у каждого отдельно, собрав работы, а можно попросить обучающихся представить свои истории перед классом.

Пример предложения из рассказа:

My pictures are drawn with pencils, because I don't like watercolor paints.

Упражнение рассчитано на учеников среднего школьного звена.

Упражнение 5

В данном упражнении используется лексика по теме «Погода».

Упражнение носит тестовый характер и проводится на базе электронного словаря Quizlet. В данном словаре существует возможность выбора режима теста, а затем результаты отправляются на определенную электронную почту или сохраняются автоматически в словаре.

Обучающимся предлагается пройти тест в основе которого лежат предложения с изученными лексическими единицами в активном и пассивном залогах. Каждый вопрос состоит из предложения с изученной лексикой в том или ином залоге, для наглядности добавлено изображение. Задача обучающихся изменить залог в предложении таким образом, чтобы все лексические единицы были употреблены и была соблюдена структура.

Данное упражнение можно проводить в классе, если есть возможность выхода в интернет у каждого обучающегося или предложить выполнение теста в качестве домашнего задания. Однако в последнем случае стоит учесть возможность недостоверности результатов обучающихся.

К тому же, представленное упражнение может служить онлайн подготовкой для контрольной работы, оно поможет ученикам в практике употребления новых лексических единиц в контексте грамматического упражнения и затем провести ученикам саморефлексию.

Пример предложений:

Thunder always scares my cat.

My cat is always scared by thunder.

Упражнение рассчитано на учеников среднего школьного звена.

Следовательно, мы можем сделать вывод, что актуализация изученных лексических единиц на основе грамматического правила, в нашем случае смена залога сказуемого, возможна, более того данный метод отработки эффективен, интересен и приносит положительные результаты.

Список использованных источников

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2009. – 448 с. – Текст : непосредственный.
2. Большая российская энциклопедия : в 35 т. / гл. ред. Ю. С. Осипов. – Москва, 2004, 2017. – URL: <https://bigenc.ru/> – Текст : электронный.
3. Гуревич, В.В. Теоретическая грамматика английского языка. Сравнительная типология английского и русского языков : учеб. пособие / В. В. Гуревич. – 9-е изд., стер. – Москва : ФЛИНТА, 2017. – 169 с. – URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=69163> (дата обращения: 30.03.2022). – Режим доступа: по подписке ШГПУ. – Текст : электронный.

4. Корнеева, Е.А. Грамматика английского глагола в теории и практике: время, вид, временная отнесенность, залог, наклонение / Е.А. Корнеева. – Санкт-Петербург : Союз, 2000. – 448 с. – Текст : непосредственный.
5. Салистра, И.Д. Очерки методов обучения иностранным языкам: система упражнений и система занятий / И.Д. Салистра. – Москва : Высшая школа, 1966. – 252 с. – (Библиотека филолога). – Текст : непосредственный.
6. Щерба, Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе: общие вопросы методики / Л.В. Щерба ; ред. И. В. Рахманов. – 2-е изд. – Москва : Высшая школа, 1974. – 112 с. – Текст : непосредственный.

Сведения об авторе: Мошкова Дарья Алексеевна, студент, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Научные руководители:

Долганова Олеся Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Белозерцев Алексей Владимирович, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

УДК 372.881.111.22

Нарметов Д.Х.

г. Шадринск, Россия

Суворова С.Л.

г. Санкт-Петербург, Россия

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ПИСЬМЕННОМУ
ВЫСКАЗЫВАНИЮ НА СТАРШЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

В статье рассматриваются методико-технологические аспекты обучения письменному высказыванию на иностранном языке на старшем этапе обучения в школе. Особое внимание уделяется проектированию методики обучения письменному высказыванию в соответствии с современными требованиями ФГОС по иностранному языку.

Ключевые слова: *письмо, письменная речь, письменное высказывание, методика обучения письменному высказыванию*

Основная цель обучения иностранному языку в школе – формирование у обучающихся способности к взаимопониманию и толерантного отношения к представителям иной культуры. В процессе обучения учащиеся знакомятся с

культурой страны изучаемого языка, особенностями менталитета ее носителей, учатся сравнивать явления своей и чужой культуры, терпимо относиться к проявлению национальных особенностей в непосредственном и опосредованном общении.

Важным компонентом иноязычной коммуникативной компетентности является письменная коммуникативная компетенция, которая трактуется как способность и готовность обучающихся создавать письменное произведение речи. Формированию письменной коммуникативной компетенции уделяется в настоящее время значительное внимание, поскольку в формате государственной итоговой аттестации в виде ОГЭ и ЕГЭ по иностранному языку есть задания, целью которых является создание письменного произведения речи.

В состав данной субкомпетенции входят различные умения, в том числе касающиеся способности и готовности создавать связное, соответствующее определенному стилю письменной речи произведение. Процесс обучения созданию письменных произведений речи - письменных высказываний не может протекать стихийно, а должен быть четко и целенаправленно смоделирован и грамотно с методико-технологической точки зрения реализован.

Одним из результатов процесса реализации письменной коммуникативной компетенции и создания письменного произведения речи может быть письменное высказывание.

Письменное высказывание в обобщенном смысле трактуется как продукт речевой деятельности в письменной форме, оформленный с учетом этикетных и языковых норм письменной коммуникации. В письменном высказывании обучающийся формулирует свои мысли и точку зрения по определенной проблеме, вопросу. На начальных этапах обучения иностранному языку письменное высказывание невелико по объему и обычно представляет собой ответ на поставленный вопрос в письменной форме [2, с. 406-407].

Существуют различные приемы, способы и техники обучения письменному высказыванию. Рассмотрим более подробно содержание методики обучения письменному высказыванию на старшей ступени обучения.

На старшей ступени представлены следующие **типы письменной речи**: личные записи, формальная письменная речь, письменная речь творческого характера, письменная речь социокультурного или учебного назначения, профессиональная письменная речь. Создание письменного высказывания относится к письменной речи творческого характера [1, с. 40-44; 23].

Первым компонентом методики обучения письменному высказыванию на иностранном языке является цель обучения. Цель, рассматриваемая как прогнозируемый результат выполнения какой-либо деятельности, задается в рамках ФГОС и достигается обучающимися в соответствии с его требованиями при использовании учителем соответствующих методов и приемов.

Целью обучения письменному высказыванию на уроке иностранного языка является усвоение обучающимися алгоритма создания текста в письменной форме, оформленного с учетом этикетных и языковых норм письменной коммуникации на иностранном языке, содержащего логичные рассуждения, умозаключения по определенной теме.

Достижение данной цели возможно через взаимосвязь трех аспектов: прагматического, когнитивного и педагогического.

Важным компонентом методики обучения письменному высказыванию является **подход в обучении**. Приоритетным в данном случае является **коммуникативно-ориентированный подход**, который предполагает ситуативность обучения письменному высказыванию, вовлечение обучающихся в речемыслительную деятельность на иностранном языке, личностно-ориентированную письменную самостоятельную работу. Также в данном аспекте важным представляется тот факт, что письменное высказывание должно представлять собой личностно-значимый результат реализации обучающимися поставленной перед ними коммуникативной задачи. Поэтому задание, которое дает учитель, должно быть интересным для школьников, иметь для них познавательную и культурную ценность, мотивировать на написание письменного высказывания, возможно с элементами рассуждения.

Следующими методическими аспектами обучения письменному высказыванию на иностранном языке - являются **принципы, методы и средства обучения**.

Основными **принципами** обучения письменному высказыванию у обучающихся старшей ступени являются: принцип интеграции формирования коммуникативных умений во всех видах речевой деятельности с запланированными результатами и задачами урока, принцип реализации обучения с учетом специфики различных стратегий письма, принцип использования заданий на обучение письменному высказыванию, которые вплетены в канву урока.

Следующим компонентом методики обучения письменному высказыванию - является **метод обучения**, который должен обучать созданию письменного высказывания культурного содержания, к примеру, *метод работы*

с креолизированным текстом (создание письменного высказывания с рассуждением на основе картинок без подписей, комиксов) и др.

Итак, методические основы обучения письменному высказыванию на старшем этапе обучения иностранному языку включают целевой, содержательный, процессуальный компоненты, а также включают соответствующие общеметодические и частнометодические принципы и комплекс методов и приемов, на основе которых реализуется обучение.

Список использованных источников

1. Ильина, Е.А. Развитие умений письменной речи учащихся средней школы на уроках английского языка / Е.А. Ильина. – Текст : непосредственный // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2013. – № 11 (127). – С. 195-198.
2. Слезкова, Т.И. Обучение письменной речи / Т.И. Слезкова, О.К. Копп, Т.В. Лосева. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 49. – С. 406-407.

Сведения об авторах: Нарметов Довлет Хамраевич, студент, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Суворова Светлана Леонидовна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», г. Санкт-Петербург, Россия.

УДК 372.881.161.1

Овезов Б.Г.

г. Шадринск, Россия

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ТУРКМЕНСКОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются актуальные вопросы использования художественных текстов на уроках русского языка в туркменской школе.

Ключевые слова: художественный текст, русский язык как иностранный, туркменская школа.

Художественные тексты играют важную роль в развитии познавательной деятельности учащихся по русскому языку. Развитие личности школьников разного возраста связано и с их возможностями: с имеющимися у них внутренними ресурсами, с их местом в семейной и трудовой жизни. По мнению В.В. Голубкова, «чтение художественного текста есть творческий процесс,

представляющий собой слияние картин объективной действительности, изображаемой как понятой и оцененной писателем, и личного субъективного опыта читателя, его наблюдений, переживаний, знаний. То есть в процессе чтения художественного текста могут решаться не только познавательные, но и воспитательные задачи развития личности учащихся» [1].

Работа с художественным текстом на уроках РКИ позволяет расширять и углублять кругозор учащихся, оказывать на них воспитательное воздействие, обогащать и развивать их речевые возможности, формировать умение грамматически правильно строить предложения, совершенствовать произносительные навыки.

Чтение художественной литературы на русском языке как иностранном в общеобразовательной школе эффективно для интеллектуального, эмоционального и нравственного развития учащегося, его культуры, его способности овладеть иностранным языком, искусством речи и мышления.

Лев Николаевич Толстой писал: «Чем тяжелее учителю работать, тем легче ученику учиться». Эти слова заставляют задуматься. На самом деле, если учитель русского языка в туркменских школах регулярно анализирует свою педагогическую деятельность, вдумчиво и серьёзно подходит к подготовке каждого занятия, подбору учебного материала, постоянно совершенствует своё методическое мастерство, то он закладывает основы познавательного интереса и творческих способностей учащихся в рамках своего предмета.

Следует отметить, что художественные тексты на уроках русского языка как иностранного в Туркменистане являются основной учебной единицей, наглядно показывающей жизнь языковых единиц, закономерности их функционирования. Они помогают учащимся получать и закреплять знания, постепенно обогащая их новыми понятиями, грамматикой, лексикой, идеями. А содержание «учебных» художественных текстов является хорошей базой воспитательного воздействия. Читая художественное произведение, дети часто ассоциируют себя с его героями, соглашаются или спорят, восхищаются или осуждают, размышляют, как бы они сами поступили на их месте. Практически любой художественный текст может служить источником обширной лингвострановедческой информации, материалом для дальнейших исследований ученика и учителя.

Буквально с первых уроков русского языка как иностранного в туркменских школах особое внимание уделяется выразительному чтению художественных текстов, прежде всего стихотворных. Путём голосования ребята сами или с помощью учителя определяют победителя. В школах можно

организовать конкурс «Лучший чтец» поэтических и прозаических произведений. На среднем и старшем этапах организуют различные викторины: «Кому принадлежит это высказывание?», «Чей это портрет?» и другие. Это стимулирует читательскую активность, развивает мышление и творческие способности обучающихся.

Однако организация способов деятельности одновременно является и целью, и средством обучения. Они используются не только для изучения учебного материала, но и для развития познавательных навыков учащихся. Ученикам постоянно нужна информация, новые знания и интересные открытия. А художественные тексты являются тем самым источником информации, которая необходима учащемуся для развития познавательной активности при изучении русского языка. Этот источник будет направлять деятельность школьников в наиболее благоприятное для обучения, воспитания и развития в целом русло.

В туркменских школах после прочтения художественных текстов обязательном порядке разбираются новые слова, которые есть в тексте. И даются разнообразные упражнения.

Приведём пример из учебника для 7 класса туркменских школ: с помощью рассказа А. П. Чехова «Белолобый» [3, с. 20-31], который изучается на протяжении пяти уроков, наряду с традиционными вопросно-ответными упражнениями по содержанию прочитанного и заданиями на развитие устной и письменной речи идёт повторение и закрепление грамматической темы «Имя существительное, род имён существительных». На основе данного текста учащиеся обогащают свой словарный запас, развивают умение правильно выражать свое мнение, умение различать и определять одушевленные и неодушевленные существительные, умение склонять и выделять окончания этих существительных, умение правильно составлять предложения с существительными, которую они выделили из рассказа Чехова.

Например:

Упр. 8, стр. 23. Выпишите из текста несколько словосочетаний с существительными. Укажите в скобках – одушевлённые или неодушевлённые эти существительные?

Упр. 9, стр. 23. Просклоняйте данные существительные. Выделите окончания и, используя правило, прокомментируйте свой ответ.

Волчата, деревья, ягнята, сугробы.

Упр. 10, стр. 23. От нижеприведенных слов образуйте и запишите существительные, обозначающие названия детёнышей и птиц при помощи суффиксов -онок, -ёнок, -т, -ят в единственном и множественном числах.

Образец: Волк – волчонок – волчата.

Тигр, медведь, лев, олень, заяц, верблюд, козёл, кошка, журавль, орёл, утка, гусь.

Упр. 7, стр. 26. Подберите и запишите синонимы к выделенным словам в следующих словосочетаниях:

Положить **ношу**; **отскочила** от добычи; с **большой** головой; щенок **утомился**; **подходить** к волчатам.

Упр. 8, стр. 26. Подберите и запишите антонимы к выделенным словам в следующих словосочетаниях:

Была **тяжелее** и **твёрже**; волчиха **остановилась** и **положила** ношу; **чёрный** щенок; на **высоких** ногах; **крупной** породы; **белое** пятно; **неглубокая** яма; при **дневном** свете; **маленькие** глаза; **глупая** морда; протянуть лапы **вперёд**.

Как видно из этих примеров из туркменского учебника можно свидетельствовать, что благодаря тексту можно решать множество проблем в связи с грамматикой, лексикой, орфографией русского языка, что помогает ученикам правильно выразить и написать свое понятие и мнение.

Вместе с тем, учитель РКИ должен помнить, что художественный текст – это наиболее сложный вид учебного текстового материала, поэтому «уроки с его использованием требуют от учителя серьезной филологической подготовки, знакомства с особенностями психологии восприятия художественной литературы, знаний в области методических наук, а также хороший литературный вкус и тонкое языковое изящество» [2, с. 3].

Подводя итог вышеизложенному, можно сказать, что художественный текст помогает иностранцам изучать русские элементы текстов, правильно и грамотно формировать предложения и выражать свое мнение, обогащать свой словарный запас и расширять кругозор.

Список использованных источников

1. Зайцева, И.А. К вопросу о методике работы над художественным текстом на уроке РКИ / И.А. Зайцева. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2017. – № 13 (147). – С. 558-560. – URL: <https://moluch.ru/archive/147/41296/> (дата обращения: 01.04.20).
2. Какорина, Е.В. О базовых принципах и методах преподавания РКИ в школе / Е.В. Какорина. – Текст : электронный // Русский язык : [сайт]. – 2009. – № 7. –

URL: http://rus.1sept.ru/view_article.php?id=200900713 (дата обращения: 03.04.2022).

3. Мурадов, Б. Русский язык : учебник для 7 класса общеобразоват. сред. шк. / Б. Мурадов, Т. Ходжамедова. – Ашгабат : Туркменская государственная издательская служба, 2019. – 222 с. : ил. – Текст : непосредственный.

Сведения об авторе: Овезов Бекмурат Гочмуратович, студент Гуманитарного института ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Научный руководитель: Копырина Марина Викторовна, доцент кафедры филологии и социогуманитарных дисциплин, кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

УДК 372.881.1

Пермикина П.В.
г. Шадринск, Россия

СУФФИКСАЦИЯ КАК ПРИЕМ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются актуальные вопросы, посвященные проблеме словообразования в английском языке при помощи суффиксов. Также исследуются актуальные приемы деривации и способы появления новых слов. Более подробно анализируются существующие суффиксы и выделяются наиболее продуктивные для образования новых лексических единиц.

Ключевые слова: словообразование, суффиксация, лексические единицы, прием, английский язык.

В современном обществе человек не представляет жизнь без языка. С его помощью он осуществляет коммуникацию между другими людьми, которая исполняет различные функции: передача информации, ее сохранение, а также иногда искажение. Безусловно, это все невозможно представить себе без развития языка. С периодом истории человечество накапливало багаж слов, а также появлялись новые для обозначения созданных предметов или явлений, которых раньше не существовало. Образование новых слов – сложный и многогранный процесс, через который проходит каждое общество. До сих пор мы можем видеть примеры появления других лексических единиц вследствие актуализации различных процессов, происходящих в обществе.

Сегодня мы ассоциируем язык с образованными словами. Высокий интерес к этому процессу сохраняется на протяжении всей истории человечества. Данный феномен касается и английского языка. Его лексический запас многогранен и разнообразен. Тем не менее, словообразовательный процесс не находит точного места в словообразовательном процессе. Так, например, его можно отнести к разным структурам языка:

1. Морфология:

Если мы относим словообразование к морфологическому процессу, то тут следует говорить не о значении присоединяемой единицы к слову, а с точки зрения морфем [1].

2. Лексикология:

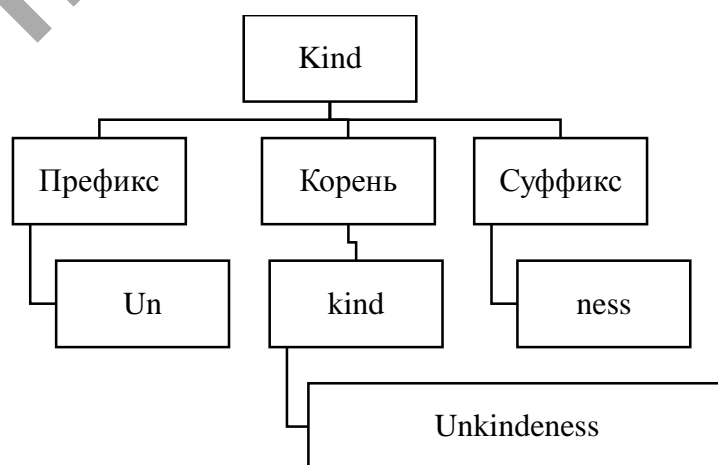
В данном случае каждое новое образованное слово будет рассматриваться в контексте пополнения лексического запаса языка. Каждая добавляемая единица к слову будет иметь свое собственное значение, которое будет менять значение исходного слова. Такие слова не появляются самостоятельно, а образуются от уже существующих.

3. Самостоятельный уровень языка:

Эта точка зрения содержится во многих учебниках, в том числе и по теории языка. Однако словообразовательный ярус не вписывается в существующую иерархию языковых уровней, а его основная единица не проявляет необходимой корреляции с существующими единицами языковой системы [3].

Тем не менее, процесс изучения любого языка нужно начинать с изучения слова. В данном случае мы будем рассматривать необходимые нам морфемы, которые будут помогать в образовании новой лексической единицы. Данный феномен можно проследить по следующей схеме:

Схема 1



При рассмотрении данной схемы мы можем заметить, что в процессе появления новых слов участвует процесс аффиксации. Аффиксация –

образование новой лексической единицы путем добавления морфем к корню слова. Данный метод определяется лингвистами как один из наиболее продуктивных способов образования новых лексических единиц путем добавления словообразовательных аффиксов к различным основам. Также необходимо обозначить понятие продуктивности, которое определяется термином «словообразовательная активность», под которым подразумевается способность словообразовательных средств образовывать новые лексические единицы [2].

В современном языке существует данная классификация аффиксов:

Таблица 1

№	Название	Общая информация
1	Префикс	Словообразование происходит путем добавления аффикса в начале слова. Например, like (нравится) при добавлении префикса dis меняет свое значение на противоположное – dislike (не нравится).
2	Суффикс	Словообразование происходит путем добавления аффикса в конце слова. Например, kind – kindness (добрый – доброта).
3	Инфикс	Словообразование происходит путем добавления аффикса внутри корня. Например, a blood – to bleed.

Несмотря на такое количество всевозможных способов образования новых слов, в современном английском языке принято считать, что процесс суффиксации является наиболее продуктивным из всех. Закреплению этого факта способствует большое количество суффиксов (в отличие от префиксов), а также возможность образовать новые лексические единицы не только внутри определенной части речи, но и при переходе в новые.

Диаграмма 1



Тем не менее, выделяют продуктивные и непродуктивные суффиксы английского языка.

В процессе непродуктивной суффиксации участвуют те аффиксы, которые в настоящее время не образуют новые формы, но они есть в словах. Они часто встречаются в словах, которые уже были образованы и в данный момент лишь употребляются в речи [5]. Такие суффиксы потеряли свойство словопроизводства и лишь выделяются в словах.

Некоторые примеры непродуктивных суффиксов:

Таблица 2

Суффиксы, образующие существительное	-th, -hood
Суффиксы, образующие прилагательное	-ly, -some, -en, -ous
Суффиксы, образующие глаголы	-en

При течении продуктивной суффиксации, мы используем те суффиксы, которые активно участвуют в современном словопроизводстве. Так, например, суффиксы *-dom* и *-ship* считались непродуктивными много лет назад, однако, профессор Арнольд И.В. приводит несколько примеров сравнительно новых образований с суффиксом *-dom*: **boredom**, **slavedom**. Также суффикс *-ish* при образовании прилагательных восстановил свою продуктивность относительно недавно – **childish** [4].

Некоторые примеры продуктивных суффиксов:

Таблица 3

Суффиксы, образующие существительное	-er, -ing, -ness, -ism (materialism), -ist (impressionist), -ance
Суффиксы, образующие прилагательное	-y, -ish, -ed (learned), -able, -less
Суффиксы, образующие наречие	-ly
Суффиксы, образующие глаголы	-ize/-ise (realise), -ate

Исходя из вышеприведенных данных, можно сделать вывод, что в современном английском языке наиболее распространённым является процесс словообразования при помощи использования суффиксации. На это влияют различные факторы: образование новых частей речи, распространённость суффиксов, а также их количество в английском языке. Поэтому все эти факторы помогают данному феномену закрепиться в лидирующей позиции при появлении новых лексических единиц, что вызывает наибольший интерес при более подробном рассмотрении этой проблемы.

Список использованных источников

1. Антрушина, Г.Б. Лексикология английского языка / Г.Б. Антрушина. – Москва : Дрофа, 2004. – 288 с. – Текст : непосредственный.
2. Подоляк, Ж.И. Аффикация как способ словообразования в современном английском языке на материале дополнений к большому оксфордскому словарю / Ж.И. Подоляк. – Тест : электронный // Филология и искусствоведение. – URL: [https://7universum.com/pdf/philology/8\(21\)/Podolyak.pdf](https://7universum.com/pdf/philology/8(21)/Podolyak.pdf) (дата обращения: 02.02.2022).
3. Продуктивные и непродуктивные аффиксы. – URL: https://studopedia.ru/5_32792_produkтивnye-i-neproduktivnye-affiksi.html (дата обращения: 02.02.2022). – Тест : электронный.
4. Тюкаева, Н.И. Словообразование и морфемика современного русского языка / Н.И. Тюкаева. – Барнаул : АлтГПУ, 2018. – 67 с. – Тест : непосредственный.
5. Щуклина, Т.Ю. Морфемика. Словообразование : конспект лекций / Т.Ю. Щуклина ; Каз. федер. ун-т. – Казань, 2014. – 62 с. – Тест : непосредственный.

Сведения об авторе: Пермикина Полина Валерьевна, студентка, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

УДК 37.016:82

Романова А.А.
г. Шадринск, Россия

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ НАД ОБРАЗОМ ГЕРОЯ ЛИРИЧЕСКОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В 7 КЛАССЕ

В статье раскрыто понятие лирический герой. Даны определения герой лирического произведения, лирический субъект, анализ и интерпретация. Описан пример работы с лирическим героем.

Ключевые слова: *анализ, лирика, интерпретация, лирический герой, образ героя, лирическое произведение.*

В школьной среде всегда поднимались разговоры, посвящённые трудностям изучения поэтических сочинений. Рассматривая, эпические или драматические произведения, в которых чётко прослеживаются сюжетные линии и выделяются главные герои, у учащихся не возникает особых трудностей при их анализе и целостном восприятии смысловой картины.

В иной же форме выступает лирика. Ожегов даёт следующее значение определению «**лиризм**» – это чувствительность в переживаниях, настроениях, мягкость и тонкость эмоционального начала [5].

Ученикам значительно труднее толковать лирические произведения. Которые, чаще всего, отличаются от эпических (изображающих внешние по отношению к автору события) и драматических (изображающее личность в её драматических отношениях с обществом) небольшим объёмом, структурным обликом и внутренней эмоциональностью.

Но, понимание школьниками лирических произведений основывается на изучении и анализе образа героя. Анализ побуждает человека использовать свои аналитические умения для обобщения материала опираясь на конкретные факты, которые предоставил автор в своём произведении. Но, в процессе анализа произведение может утратить свою эмоциональную, творческую стороны и стать обычным материалом для механического чтения.

Прекрасным дополнением к анализу служит **интерпретация** (лат. *interpretatio*) – это толкование, раскрытие содержания и формы, разъяснение какого-то художественного произведения, основанное на глубоком проникновении в суть его исполнения» [2; С.171]. В отличие от анализа, интерпретация всегда личностная, это творческий процесс, который предусматривает ученика-читателя в качестве поэта, раскрывает креативность, заставляет толковать намёки, аллюзии и подтекст сказанного.

Именно анализ и интерпретация, вместе, позволяют учащимся разглядеть картину мировосприятия поэта и понять скрытую автором мысль, в постижении которой и состоит главная задача, нельзя исключать одно из другого.

Почему понимание школьниками лирических произведений базируется на работе с образом лирического героя? Кто он такой и чем отличается от героя лирического произведения и других авторских форм проявления? Мы попробуем разобраться в данных вопросах.

Понятие «лирический герой» впервые было употреблено Ю. Н. Тыняновым в статье применительно к «лирической биографии» А. Блока в 1921 году. **Лирический герой** – это условный образ человека, который наделён устойчивыми чертами личности, неповторимостью облика, индивидуальной судьбой и говорит о себе «Я» в лирическом стихотворении; один из способов выражения авторского сознания в лирическом произведении [4].

Именно он служит «мостиком» между автором и читателем, который передаёт мысли и переживания. Автор и лирический герой могут быть максимально близки, но чаще всего они имеют различия (внешние или внутренние). Такого героя иногда называют художественным двойником автора (но на самом деле это персонаж).

Отличие лирического героя от эпического заключается в том, что лирика предполагает соприкосновение с внутренним миром героя, раскрывает его душевные переживания (лирическим героем может быть любой, даже вымышленный персонаж), а эпос претендует на объективность, где большую роль играют действия и события.

Для лирики в целом, и отдельных лирических произведений вводится понятие – **лирический субъект** – он автобиографичен, может отождествляться с автором, в конкретном произведении передаёт его идеи (к примеру, у Есенина это «Чёрный человек»), но он может не повториться больше ни в одном произведении. Но это может быть и абстрактное явление, иногда его заменяют на лирическое «Я» – авторское *alter ego*, от лица которого ведётся речь. В большинстве случаев их нельзя объединять друг с другом.

Однако лирический субъект может дорасти до лирического героя (если лирический субъект начинает из произведения в произведение обладать одними и теми же чертами). В школьной практике понятие лирический герой заменяют понятием лирический субъект (кто говорит с читателем).

Мы же говорим о **герое лирического произведения** – это самая широкая формулировка в литературе. Им может стать как выдуманный персонаж произведения, так и конкретная личность (по аналогии с героем эпического произведения), это может быть автор-рассказчик или «парус» М. Ю. Лермонтова. Данное понятие обширно и включает в себя множество других.

Таким образом, рассмотрев понятия «лирический герой», «герой лирического произведения» и «лирический субъект», учитывая все тонкости разграничения указанных определений, мы понимаем, что ученикам уровня 7 класса, будет трудно в них ориентироваться, для этого потребуется много времени и большой читательский опыт, поэтому для школьной методики достаточно оставить понятие «лирический герой» от которого мы и будем отталкиваться в нашей статье.

Нужно помнить, что лирический герой не идентичен автору, хотя он и выражает его личные переживания, но лишь частичные, для конкретного сочинения либо циклов сочинений. Можно сказать, что такой герой является сложно созданной и организованной биографической маской писателя, под которой тот выступает в поэтическом тексте или их совокупности, обладающая как чертами реального автора, так и сконструированными характеристиками [3].

Даже на современном этапе развития технологий и обладая неограниченным доступом к информационным источникам, школьная практика

не имеет конкретных подходов в обучении школьников по работе с лирическими произведениями и целостному восприятию лирики.

Для школьной методики значительно то, что в лирике действительность, жизнь, воссоздаётся в форме непосредственного переживания. Человеческое переживание – это объект (предмет) лирической поэзии, и в каждом стихотворении оно не просто «выражается автором», но как бы создается на наших глазах, становится художественным образом-переживанием. В. Г. Белинский писал, что «личность поэта является на первом плане, и мы не иначе, как через неё, всё принимаем и понимаем» [1].

Действительно, изучая лирические произведения учитель не может дать школьникам задание проанализировать только образ героя вне общего анализа, поскольку лирика – это и есть состояние-настроение и размышления лирического героя.

Без него нельзя добраться до самой сути произведения, по причине того, что герой является ключом к целостному пониманию сочинения, с помощью героя ученик может представить себе общую картину происходящего, он нужен для того, что мы как читатели могли сопоставить себя с ним. Если убрать разбор героя, который выполняет роль центрального звена в стихотворении, убрать важную часть из общего, то произойдёт смысловой разрыв, ученики не поймут произведение так как не будет образа, на котором оно базируется.

Почему же школьной практике не нужны общие «шаблоны» работы с лирическим героем? Рассмотрим этот вопрос на примере стихотворений А. А. Фета «Вечер» и М. Ю. Лермонтова «Выхожу один я на дорогу...».

В стихотворении М. Ю. Лермонтова описать образ лирического героя можно используя **построфный анализ**, результатом будет таблица: где в первую колонку выписывается строфа. **Пример:** «*Выхожу один я на дорогу*»; во вторую колонку – общее пояснение. **Пример:** *Начало пути. Дорога жизненная*; а в третью – черта, создающая или раскрывающая образ героя. **Пример:** Герой одинок. Странник.

Такая работа позволяет учащимся лично погрузиться в происходящее.

Почему такой же подход изучения лирического героя не подойдёт для работы с стихотворением А. А. Фета «Вечер»?

Существуют лирические произведения, в которых нет личности лирического героя, он не выставлен на первый план, и мы не можем сказать что-то определенное ни о его психологии, ни о биографии, ни об душевном мире. В таких случаях говорят не о лирическом герое, а о поэтическом мире автора. Под

такие «безличные» стихотворения попадает пейзажная лирика А. А. Фета с его особым восприятием мира природы и чувств [6].

Приведём ниже отрывок из стихотворения А. Фета «Вечер».

*«Прозвучало над ясной рекою,
Прозвенело в померкшем лугу,
Прокатилось над рощей немою,
Засветилось на том берегу.»*

В этом стихотворении нет героя, за которым мог бы наблюдать читатель (как у Лермонтова), а значит не получится изучить его эмоциональный мир, автор показывает только пейзажную зарисовку. По этой причине невозможно выполнить построфный анализ образа лирического героя, который раскрывается через его черты.

Таким образом, пути изучения героя и лирического сочинения будут так же разнообразны, как многообразна сама поэзия, каждое произведение уникально и должно иметь индивидуальный подход изучения. Лирика выражает чувства и переживания человека, одно и то же стихотворение, один и тот же лирический образ может быть истолкован по-разному, всё зависит от личного восприятия читателя. Выбор метода и приёма работы в большей степени зависит от специфики лирического текста и уровня восприятия учеников. Одновременно учитель имеет в виду те педагогические задачи, какие ему нужно решить на данном этапе литературного образования и развития школьников.

Список использованных источников

1. Белинский, В.Г. Разделение поэзии на роды и виды / В.Г. Белинский. – Текст : электронный // Литературный курс Poetica. – URL: <http://www.philologos.narod.ru/classics/belinsky1.htm> (дата обращения: 28.10.2021).
2. Лесин, В.М. Словарь литературоведческих терминов / В.М. Лесин, А.С. Пулинец. – Изд. 3-е, доп. – Киев : Радянская шк., 1971. – 486 с. – Текст : непосредственный.
3. Лирический герой. – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Лирический_герой (дата обращения: 1.02.2022). – Текст : электронный.
4. Лирический герой. – Текст : электронный // Словарь литературоведческих терминов. – URL: <https://slovar.cc/lit/term/2145192.html> (дата обращения: 10.10.2021).
5. Ожегов, С.И. Толковый словарь / С.И. Ожегов. – Текст : электронный // Словари онлайн. – URL: <https://tolkovyj-slovar-ozhegova.slovaronline.com/13440-ЛИРИЗМ> (дата обращения: 10.03.2022).
6. Понятие о лирическом герое. – URL: <https://clck.ru/MxhUd> (дата обращения: 1.03.2022). – Текст : электронный.

Сведения об авторе: Романова А.А., студентка, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

**РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ УПОТРЕБЛЕНИЯ ГЕРУНДИАЛЬНЫХ
КОНСТРУКЦИЙ В УСТНОЙ РЕЧИ**

В статье рассматриваются вопросы, посвященные актуальной проблеме развития навыков говорения с помощью конструкций с герундием на уроках иностранного языка в общеобразовательной школе. В статье мы проанализировали теоретический материал по теме герундий и герундиальные конструкции, а также представили ряд упражнений направленных на развитие навыков монологической и диалогической речи с использованием герундиальных конструкций.

Ключевые слова: герундий, герундиальная конструкция, монологическая речь, диалогическая речь.

Английский язык является одним из самых важных международных языков. Сегодня мы встречаем английский язык повсюду. Знание иностранного языка раскрывает границы человека, позволяет поддерживать интеллектуальный тонус. Следует отметить, что важным преимуществом является то, что люди, знающие иностранные языки, имеют возможность сделать отличную карьеру и получить признание в профессиональной среде.

В настоящее время английский язык является обязательным предметом в общеобразовательных школах, что также доказывает необходимость его изучения. Однако, иностранный язык не самый простой предмет в школе, и обучающиеся чаще всего сталкиваются с различными трудностями на разных этапах его изучения. Чтобы преодолевать все возможные трудности, учителя разрабатывают различные методики и техники обучения иностранному языку, чтобы сделать этот процесс увлекательным и познавательным.

Главной задачей обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции, которая главным образом предполагает умение обучающихся вести коммуникацию с носителями языка как в устной, так и в письменной форме. Обучение устной стороне речи является самым трудным аспектом в обучении иностранному языку, и на любой ступени обучения в школе обучающиеся могут испытывают различного рода трудности.

Грамматика любого языка, наряду с лексикой, представляет собой особый каркас, на котором строится язык. Обладать грамматическим навыком значит

безошибочно употреблять грамматические формы в речи. Однако, грамматически правильно построить предложение – это не все, что позволит сделать нашу речь яркой, живой, выразительной. В английском языке существует много способов достижения этой цели, среди которых различные обороты и конструкции. Нам бы хотелось уделить особое внимание герундиальным конструкциям, которые обучающиеся старшей школы могут использовать в своей речи.

Согласно Е.А. Корнеевой, герундий является наиболее поздней по происхождению неличной формой глагола, который произошел от древнеанглийского глагольного существительного и причастия настоящего времени. Поэтому герундий соединяет в себе характерные черты существительного и глагола [3]. Герундий образуется с помощью суффикса -ing и совпадает по форме с причастием I (Participle I). Например, fighting (to fight + -ing).

Герундий обладает следующими признаками существительного:

1. Герундий в предложении может выступать в качестве подлежащего, дополнения именной частью составного сказуемого.
3. Герундию может предшествовать предлог.
4. Как и существительное, герундий может употребляться с притяжательным местоимением или существительным в притяжательном падеже.

Глагольные свойства герундия характеризуются с помощью его синтаксических и морфологических признаков. Данная неличная форма глагола обладает следующими синтаксическими особенностями:

1. Герундий, образованный от переходного глагола, может употребляться с прямым дополнением.
2. Герундий может употребляться с наречием.

Морфологическими категориями герундия являются категория залога для переходных глаголов и категория времени. Таким образом, герундий имеет четыре формы для переходных глаголов и две для непереходных [1, с.350]:

1. Non-perfect Active (V + ing) – reading; going
2. Non-perfect Passive (being + V3) – being read; -
3. Perfect Active (having + V3) – having read; having gone
4. Perfect Passive (having been + V3) having been read;

В английском языке все неличные формы глагола образуют предикативные конструкции. Предикативная конструкция - это конструкция, состоящая из двух компонентов: именного, выражаемого существительным или

местоимением, и глагольного (неличная форма глагола) - причастием, герундием или инфинитивом.

Герундий со словами, относящимися к нему, образует герундиальные конструкции, которые обычно начинаются с предлога, притяжательного местоимения или существительного в притяжательном (иногда общем) падеже [2, с. 5-8].

Приведем следующие примеры:

1) The teacher did not require our coming to the exam. - Учитель не требовал, чтобы мы приходили на экзамен.

2) They insisted on Jack's giving a speech, because he was not afraid of the public. - Они настояли на том, чтобы Джек выступил с речью, потому что он не боялся публики.

3) I was so sorry to hear about your car being broken. - Мне было так жаль слышать о том, что ваша машина сломалась.

Нам бы хотелось представить упражнения, которые будут способствовать развитию навыков употребления герундиальных конструкций в устной речи.

Упражнения для развития навыков употребления герундиальных конструкций в устной речи (монологической).

Упражнение 1

Учитель вывешивает на доску несколько фотографий с номерами. Один обучающийся подходит к учителю и вытягивает номер фотографии, при этом не сообщает его другим обучающимся. Задача обучающегося составить несколько предложений о картинке, чтобы другие отгадали ее номер. Чтобы упростить задачу обучающимся, на карточке с номером картинки можно указать опорные слова и словосочетания, с помощью которых обучающийся сможет составить предложения. Например, возьмем за основу лексические единицы по теме "Crime and the law", которую обучающиеся проходят в 11 классе (УМК "Spotlight 11"). В данном случае обучающимся нужно будет отгадать вид преступления, изображенного на картинке. Например, на картинке №1 изображено ограбление банка (bank robbery). На карточке под данным номером могут быть такие слова и словосочетания, как be sorry of, go to the bank, be afraid of, robber, shoot loud, wait for, police.

Предложения могут быть следующими:

People are sorry for their going to the bank.

People are afraid of robbers' shooting loud.

People are waiting for police's coming.

Учитель может представить это в виде примера. Таким образом, обучающиеся в игровой форме тренируют навыки употребления герундиальной конструкции, а также развивают навыки монологической речи.

Упражнение 2

Интересной является игра «Две правды и одна ложь». Ученикам необходимо составить о себе три факта, используя конструкции с герундием. Один из трех фактов является ложным. Обучающиеся должны догадаться, какой из фактов является не верным. Например, учитель на доске размещает опоры в виде карточек, на которых написаны фразы, которые обучающиеся могут использовать (you regret ..., you'd like ..., you're looking forward to ..., you can't stand ..., you avoid ...). Учителю необходимо предоставить пример.

Например:

I can't stand my students' making noise in class.

I avoid my students' speaking English.

I'd like my students' doing all homework.

Таким образом, обучающиеся составляют три факта о себе и озвучивают их, другие обучающиеся воспринимают на слух информацию и отгадывают какой из трех фактов неверный. Данное упражнение позволяет в игровой форме активизировать использование герундиальных конструкций в устной речи.

Упражнение 3

Для развития навыков монологической речи можно также использовать следующее упражнение. Учитель предлагает ученикам составить мини-рассказ начиная с фраз "I will never forget ...", "I remember ... for the first time", которые предполагают использование герундия. Обучающиеся должны начать свой рассказ именно с одной из этих фраз. Начальная фраза может быть такой "I will never forget my friend's having made a surprise for me". Ученики могут выполнить это задание дома, чтобы на следующем уроке представить рассказ всему классу.

Упражнения для развития навыков употребления герундиальных конструкций в устной речи (диалогической).

Упражнение 1

«Исчезающий диалог». Для этого задания учителю необходимо записать диалог на доске. Он должен содержать в себе соответствующий лексический и грамматический материал (в нашем случае – герундиальные конструкции). Например, диалог на тему "Ecology".

У1: What are you going to talk about at the next conference?

У2: I am going to talk about the ecological problems of the global ocean.

У1: What are the problems?

Y2: Oh, there are so many problems such as plastic, spills of fuel, and many others.

Y1: I think that government should prevent people's polluting the sea.

Y2: Yes, I will talk about it. I will also talk about the fact that people in the future will *be sorry for their not doing* anything with this problem.

Y1: I agree with you. I know that two dead whales were recently found on the sea coast. People were *afraid of their being* there.

Y2: Yes, activists found many plastic objects in their bodies.

Y1: I also know that due to oil spills, fish and birds die.

Y2: This happens because they cannot breathe or swim. People must be *punished for their doing* harmful things, which affect the ocean.

Y1: I can see that there are many ecological problems. I wish you good luck.

Y2: Thank you.

Два обучающихся выходят к доске и разыгрывают диалог. После этого один из них стирает определенную группу слов (предлоги, глаголы, местоимения и т.д.). После этого к доске выходит другая пара, которая при проигрывании диалога должна восстановить пропуски. Задание выполняется до того момента, пока на доске почти ничего не останется. Данное задание позволяет в интересной форме отработать навыки использования герундиальных конструкций в устной речи.

Упражнение 2

Для данного упражнения учителю необходимо составить несколько предложений с герундиальными конструкциями, написать или напечатать их на листе и разделить эти предложения. После этого учитель раздает эти листы таким образом, чтобы у одной половины класса была первая часть предложения, а у другой вторая. Задача обучающихся найти себе пару, чтобы предложение было составлено верно грамматически и по смыслу. После того как обучающиеся нашли себе пару, им необходимо обсудить высказывание, которое у них получилось. Обучающиеся могут согласиться или не согласиться с высказыванием, доказать свою точку зрения, поинтересоваться мнением своего партнера. За основу предложений возьмем тему "Food". Предложения могут быть разделены следующим образом:

You object to - your friend's keeping a diet.

You insist on - your friend's eating healthy food.

You avoid - people's recommending you a diet.

Your parents are afraid of - your not eating enough food.

Если обучающиеся испытывают затруднения, учитель может им помочь найти себе пару. Таким образом, данное упражнение позволит обучающимся развить навыки диалогической речи, используя в речи конструкции с герундием.

Таким образом, мы представили некоторые упражнения, которые, по нашему мнению, эффективно использовать для развития навыков использования конструкций с герундием в устной речи. Следует отметить, что учителя могут модифицировать данные упражнения в зависимости от уровня подготовки обучающихся и их психологических особенностей.

Список использованных источников

1. Ионина, А.А. Английская грамматика XXI века : универсальный эффективный курс / А.А. Ионина, А.С. Саакян. – Москва : Эксмо, 2012. – 416 с. – (Иностранный язык: шаг за шагом). – Текст : непосредственный.
2. Корнеева, Е.А. Грамматика английского глагола в теории и практике: время, вид, времен. отнесенность, залог, наклонение / Е.А. Корнеева. – Санкт-Петербург : Союз, 2000. – 448 с. – Текст: непосредственный.
3. Ухловская, А.Г. Герундий и герундиальные обороты в английском языке / А.Г. Ухловская. – Текст : электронный // Актуальные вопросы и перспективы развития науки и образования : материалы Междунар. (заоч.) науч.-практ. конф., Минск, 29 нояб. 2018 г. / под общ. ред. А. И. Вострцова. – Минск : Мир науки, 2018. – С. 90-95. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36618478> (дата обращения: 17.12.2021). – Режим доступа: для зарегистр. пользователей.

Сведения об авторе: Мошкова Дарья Алексеевна, студент, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Научные руководители:

Долганова Олеся Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Белозерцев Алексей Владимирович, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассмотрено понятие дистанционного обучения, возможные проблемы при его внедрении, указаны возможные площадки, с помощью которых учителя могут организовать образовательный процесс как в дистанционном, так и в очном формате. Разобраны преимущества и недостатки работы на таких платформах, как Вконтакте, ЯКласс, Tik Tok. В статье представлен и проанализирован материал, имеющий практическое значение.

Ключевые слова: дистанционное обучение, трудности ДО, Вконтакте, ЯКласс, Tik Tok.

До недавнего времени было затруднительно представить организацию образовательного процесса без живого контакта учителя с учащимися. Но в связи с последними событиями, которые в полной мере влияют на все аспекты жизни человека, в образовательную сферу прочно вошло дистанционное обучение. Несмотря на то, что его появление было воспринято неоднозначно, что до сих пор кто-то из учителей и родителей не принял и не оценил значимости такого формата организации образовательного процесса, в настоящее время большинство заинтересованных смирилось с тем, что дистанционное обучение занимает практически одинаковые позиции с очным.

В работах исследователей можно найти разные трактовки понятия «дистанционное обучение». Рассмотрим некоторые из них:

1. С точки зрения А.А. Андреева, «Дистанционное обучение – это синтетическая, интегральная гуманистическая форма обучения, базирующаяся на использовании широкого спектра традиционных и новых информационных технологий и их технических средств, которые применяются для доставки учебного материала, его самостоятельного изучения, диалогового обмена между преподавателем и обучающимся, причем процесс обучения в общем случае не критичен к их расположению в пространстве и во времени, а также к конкретному образовательному учреждению» [1]. Как следует из определения, дистанционное обучение основывается на широком круге различных информационных технологий. Действительно, в последнее время широко

поднимается вопрос о цифровой грамотности школьника, в том числе вопрос о цифровой грамотности гуманитария.

2. По мнению Е.С. Полат, «дистанционное обучение – форма обучения, при которой взаимодействие учителя и учащихся между собой осуществляется на расстоянии и отражает все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), реализуемые специфичными средствами интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность» [2]. Мы согласны с мнением Е.С. Полат о сохранении всех или части компонентов учебного процесса, поскольку ученик должен видеть четкую цель использования цифровых технологий. Должны быть предусмотрены определенные методы обучения.

Ключевым средством обучения в дистанционном формате являются различные информационно-коммуникативные технологии, которых в настоящее время существует большое количество. Учитель может выбрать ту площадку, работа в которой будет отвечать всем требованиям проведения занятия, а также будет удобна как педагогу, так и учащимся.

При внедрении дистанционного обучения участники образовательного процесса столкнулись с различными проблемами:

1. Неумение работать с техническим оборудованием.
2. Проблема в выборе удобной и эффективной площадки для обучения.
3. Отсутствие у учащихся технического оснащения.
5. Резко негативное отношение родителей.
6. По мнению учащихся, объём заданий увеличился вдвоё, а иногда и втроё, следовательно, его выполнение занимает много времени.

Исследователи выделили ряд психолого-педагогических проблем, которые могут возникнуть при переходе на дистанционный формат обучения. К ним относятся:

1. «трудности с установлением межличностных контактов между участниками процесса обучения;
2. проблемы формирования эффективно работающих малых учебных групп при обучении в сотрудничестве;
3. определение индивидуальных особенностей восприятия информации у слушателей и стилей обучения для более эффективной организации учебного процесса;
4. актуализация и поддержание мотивации обучения;

5. адекватность поведения самого преподавателя выбранным для дистанционного обучения методике и педагогической технологии» [3].

Многие учебные заведения проводят занятия с помощью приложений, которые позволяют проводить видеоконференции. Но в сельских школах, где существуют перебои со связью, в подавляющем большинстве используют такие мессенджеры, как WhatsApp, Viber, а также такую социальную сеть, как Вконтакте. Рассмотрим, как проводится обучение школьников русскому языку на последней платформе.

Вконтакте является популярным, распространённым сайтом для общения. Во время дистанционного обучения он служит средством обмена заданиями и ответами между учителями и учащимися. В большинстве случаев образовательный процесс выстраивается следующим образом: педагоги составляют план урока, подбирают соответствующие задания, отправляют это ученикам, указав страницы изучаемой темы в учебнике, номера упражнений и домашнее задание. При рассмотрении сложной темы некоторые учителя пытаются облегчить усвоение материала. Они объясняют тему более доступным для учащихся языком, записывая на листе информацию и отправляя детям фотографии учебного материала. Также немногие педагоги записывают на видео то, как они проводят урок, затем размещают его в беседе с определённым классом.

Учащиеся же выполняют домашнее задание в тетрадях, фотографируют его и отправляют учителю на проверку.

Как мы считаем, обучение в таком формате имеет массу недостатков:

1. Сложность в усвоении нового материала. Многие учащиеся не могут самостоятельно разобраться в той или иной теме. После возвращения в школу у них появляются пробелы в знаниях, на устранение которых уходит немало времени.

2. Долгое нахождение за компьютером или телефоном. Исследователями выявлено, что в ходе дистанционного обучения у учащихся резко портится зрение, их преследуют головные боли и переутомление.

3. Затрата большего количества времени учителя для проверки заданий. Вызывает затруднение оценивания упражнений с фотографий, т.к. качество некоторых снимков может этому препятствовать.

4. Отсутствие возможности контролировать выполнение заданий. Педагог не может знать точно, выполнил ли ученик упражнение сам, либо это сделали за

него родители, братья, сёстры, либо он списал ответ с сайтов готовых домашних заданий (ГДЗ).

После дистанционного обучения многие учителя продолжают использование интернет-площадок в очной форме обучения.

Среди учеников набирает популярность такая социальная сеть, как TikTok. Данная площадка предназначена для съёмки и просмотра короткого видеоматериала. В основном данные ролики содержат увеселительный характер, зачастую в них встречается нецензурная лексика. Но многие учителя-практики все же применяют указанную платформу на уроках. На просторах TikTok можно встретить материал разных разделов русского языка. Например, можно показать учащимся видео, где доступным и понятным им языком объясняется правило написания частиц НЕ и НИ с разными частями речи. Пользуется популярностью материал на правильную постановку ударения в словах. Также можно использовать на занятии видео, в которых освещены следующие темы: употребление глаголов «положить» и «класть», знакомство с возвратными глаголами, правописание приставок на з- и с-, определение спряжения глаголов, знакомство с переходными глаголами, наклонения глаголов и так далее.

Демонстрация данных коротких видео поможет создать благоприятную среду для коммуникации, учащимся легче воспринимать информацию в привычном виде. Внедрение такого ресурса в традиционный урок вызовет интерес у учеников. Предлагаемый материал изложен очень кратко, а главное – доступно. Этот факт может являться значимым плюсом, т.к. многим из учащихся может быть легче воспринимать информацию не только на слух, но и визуально. Выбранные видеоматериалы можно показывать учащимся *на любом типе урока русского языка*.

Ещё одной набирающей популярность платформой является Яндекс Класс. ЯКласс – это образовательный ресурс для учителей, учащихся и их родителей. Данное приложение очень удобно в использовании. Педагогу и ученикам необходимо зарегистрироваться на сайте. После чего им открываются все возможности ЯКласса. Учитель может создавать самостоятельно тесты и проверочные работы, которые будут автоматически отправлены всему классу. После того, как учащиеся выполнят данные задания, педагогу не нужно проверять их. На его аккаунт придут результаты работ каждого ребёнка. Также учащимся откроются все темы, которые будут изучаться в течение учебного года. Кроме основных теоретических сведений, на сайте представлены практические задания (упражнения) к каждому разделу. Выполнив задания, учащиеся сразу могут увидеть результат и узнать, допустили ли они ошибку.

Результаты работы также будут автоматически отправлены педагогу. Ребята могут видеть свои оценки, прогресс в обучении. Также на сайте могут зарегистрироваться родители учеников и следить за успеваемостью своих детей.

Многие педагоги уверены в том, что традиционной базы будет достаточно для того, чтобы научить детей. Но использование интерактивных методов и приёмов поможет разнообразить занятия, вызвать интерес у учащихся к изучению русского языка. Постоянная смена деятельности, которая характерна для учеников начальных классов, имеет большое значение и для основного звена. Чем увлекательнее урок, тем больше информации ребята смогут почерпнуть на таком уроке. Многие методы и приемы систематизации знаний, используемые в этих ресурсах, помогут учащимся при подготовке к ВПР, экзаменам.

Дистанционное обучение прочно закрепилось в современной системе образования. Во многих учебных заведениях оно применяется наряду с очным форматом. Главной и основной целью обучения было и остаётся – повышение уровня образованности учащихся. Педагог должен уметь строить урок в дистанционном формате так, чтобы все ученики были заинтересованы, чтобы уровень усвоения материала в новых условиях не падал, а повышался.

Цифровая грамотность учащихся становится особенно востребованной в условиях дистанционного обучения.

Список использованных источников

1. Андреев, А.А. К вопросу об определении понятия «дистанционное обучение» / А.А. Андреев. – URL: http://v-school.narod.ru/E-LEARN/RAB-MAT/andreev-pon_do.htm (дата обращения: 02.04.2022). – Текст : электронный.
6. Полат, Е.С. Теория и практика дистанционного обучения : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева. – Москва : Академия, 2004. – 416 с. – URL: https://academia-moscow.ru/ftp_share/_books/fragments/fragment_20163.pdf (дата обращения: 02.04.2022). – Текст : электронный.
7. Шаров, В.С. Дистанционное обучение: форма, технология, средство / В.С. Шаров. – URL: <file:///C:/Users/yahooo/Downloads/distantсионное-obuchenie-forma-tehnologiya-sredstvo.pdf> (дата обращения: 02.04.2022). – Текст : электронный.

Сведения об авторе: Фёдорова Валентина Сергеевна, студентка 522 группы гуманитарного института, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

7. Актуальные проблемы цифровизации образования и экономики

УДК 004.9

Антропов Е.Н.

г. Шадринск, Россия

РАЗРАБОТКА СИСТЕМЫ МОНИТОРИНГА НАПОЛНЯЕМОСТИ КОНТЕЙНЕРОВ ДЛЯ ТБО С ЦЕЛЬЮ ОПТИМИЗАЦИИ ГРАФИКА ВЫВОЗА МУСОРА

В статье описан процесс разработки аппаратной части автоматизированной системы мониторинга наполняемости контейнеров для твердых бытовых отходов.

***Ключевые слова:** Arduino, мониторинг наполняемости контейнеров, датчики Arduino.*

Быстрый рост населения привел к неправильному обращению с отходами в городах, что привело к загрязнению окружающей среды и распространению болезней. Согласно статистическим данным, приведенным в статистическом бюллетене федеральной службы государственной статистики, в 2020 году, было вывезено с территорий городских поселений 336208 тысяч кубических метров твердых коммунальных отходов, что равняется 84 млн. 52 тыс. тонн мусора. При этом не своевременное опустошение городских контейнеров с бытовым мусором ведет к загрязнению окружающей среды, мусор разносится ветром и животными по окружающей территории, что ведет к росту заболеваний среди населения.

Рассмотрим процесс сбора мусора из контейнеров для твердых бытовых отходов в настоящее время. Мусоровоз ездит по городу и собирает твердые бытовые отходы из контейнеров, при этом в городе Шадринске машина посещает контейнер один раз в неделю, в крупных городах частота посещения контейнера выше. График вывоза мусора тщательно продуман, но все же не эффективен.

Бывают случаи, когда контейнеры заполняются быстрее, это, например, может быть связано с праздниками, когда увеличивается количество бытовых отходов, в таком случае контейнеры переполняются и мусор заполняет пространство вокруг контейнеров, что ведет к загрязнению прилегающей территории. Также бывают обратные случаи, например в летний период во время отпусков, довольно большая часть населения уезжает в отпуск, на дачу или в

загородный дом и контейнеры в городе начинают заполняться медленнее, в таком случае, при прежнем графике вывоза мусора, не редки случаи, когда мусоровоз забирает полу пустые баки. Это также не эффективно, так как расходуется время и топливо. Данные проблемы мог бы решить плавающий график вывоза мусора, когда машина посещает только заполненные баки. Но как составить такой график? Как узнать заполнен бак или нет?

Таким образом мы приходим к проблеме управления сбором бытового мусора. Обнаружение, мониторинг и управление отходами является одной из основных проблем современной эпохи. Традиционный способ ручного мониторинга отходов в мусорных баках является громоздким процессом и требует больше человеческих усилий, времени и затрат, чего можно легко избежать с помощью современных технологий. Мы живем в эпоху, когда в нашей жизни активно развивается технология интернета вещей (IoT), которая позволяет более эффективно выполнять определенные действия и задачи. По нашему мнению, именно эта технология и должна прийти на помощь в решении задачи мониторинга наполняемости контейнеров с твердыми бытовыми отходами.

Для решения проблемы контроля за состоянием мусорных контейнеров предлагается разработать систему мониторинга наполняемости контейнеров для ТБО.

Если установить умный датчик в мусорный контейнер, то машины не будут подъезжать к полупустым (пустым) контейнерам и за счёт этого количество мусорных машин, задействованных в сборе мусора, сократится, и дистанция, пройденная за смену, уменьшится, в следствии чего будет экономия.



Рис. 1. Принципиальная схема использования устройства мониторинга наполняемости контейнеров ТБО

Для реализации функций системы требовалось устройство, способное работать максимально надежно, при минимальных затратах энергии. Такими устройствами выступили программируемые микроконтроллеры Arduino.

Микроконтроллер программирует в среде разработки Arduino UNO на языке «С».

Датчик может работать в нескольких режимах:

1. GSM модуль постоянно находится в выключенном состоянии и включается только в определенное время, в это время он связывается с сервером и передает ему данные.
2. GSM модуль постоянно находится во включенном состоянии передает данные после запроса сервера.

Недостаток второго режима состоит в том, что так как датчик все время включен, он потребляет энергию, соответственно это не выгодно, так как придется чаще менять элементы питания. Поэтому был выбран первый режим работы.

Ультразвуковой датчик, установленный в контейнере, отправляет команду на определение расстояния. Приемник обрабатывает информацию:

- Если расстояние, фиксированное то датчик, работает в обычном режиме.

– Если же расстояние изменилось, то это значит, что контейнер заполнен и сигнал поступает на GSM модуль.

С помощью GSM модуля, все данные отправляются на сервер в виде SMS сообщения, а далее в управляющую компанию по вывозу мусора для коррекции маршрута движения транспортных средств (мусорных машин).

Можно перенастроить работу датчика путём отправки сообщения с сервера или же выполнить перепрограммирование микроконтроллера находясь рядом с датчиком и используя компьютер или другой микроконтроллер и специальный кабель. Так как каналом связи были выбраны сети GSM\GPRS, то все сложности по организации физического уровня в соединении легли на модуль SIM800, управлять которым можно при помощи специальных AT-команд, пересылаемых в последовательном режиме с контроллера на модуль.

На Arduino UNO был создан блок контроля расстояния.

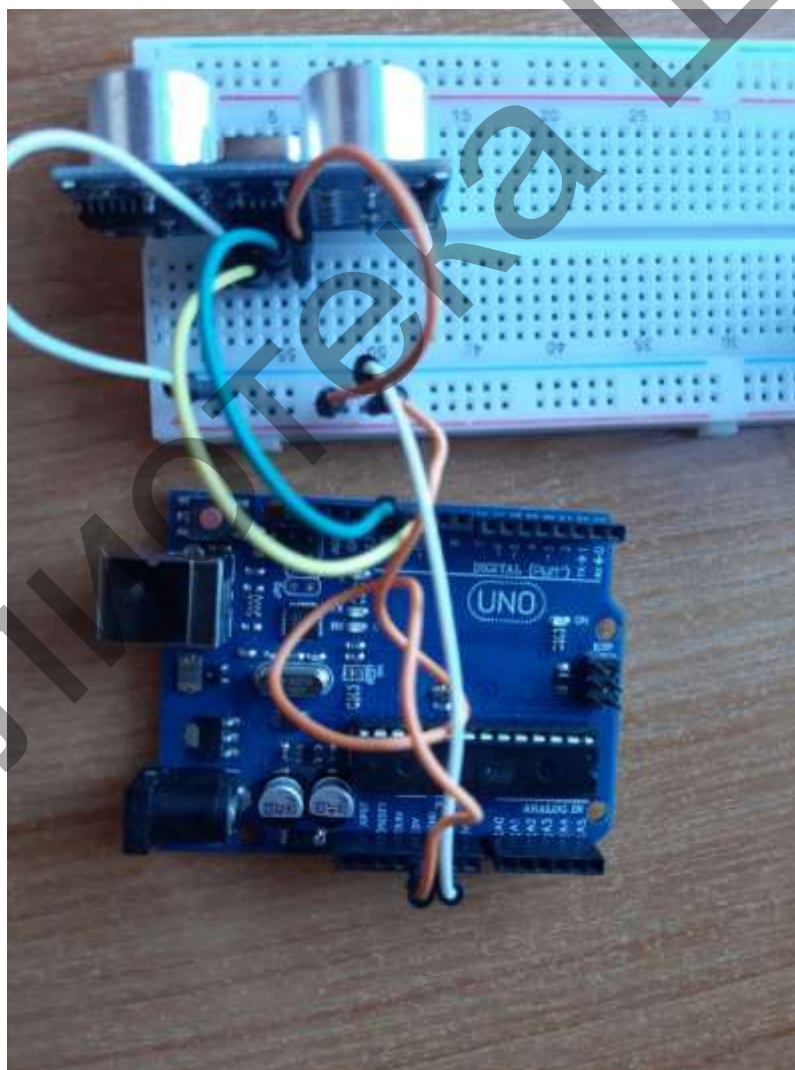


Рис. 2. Блок контроля расстояния

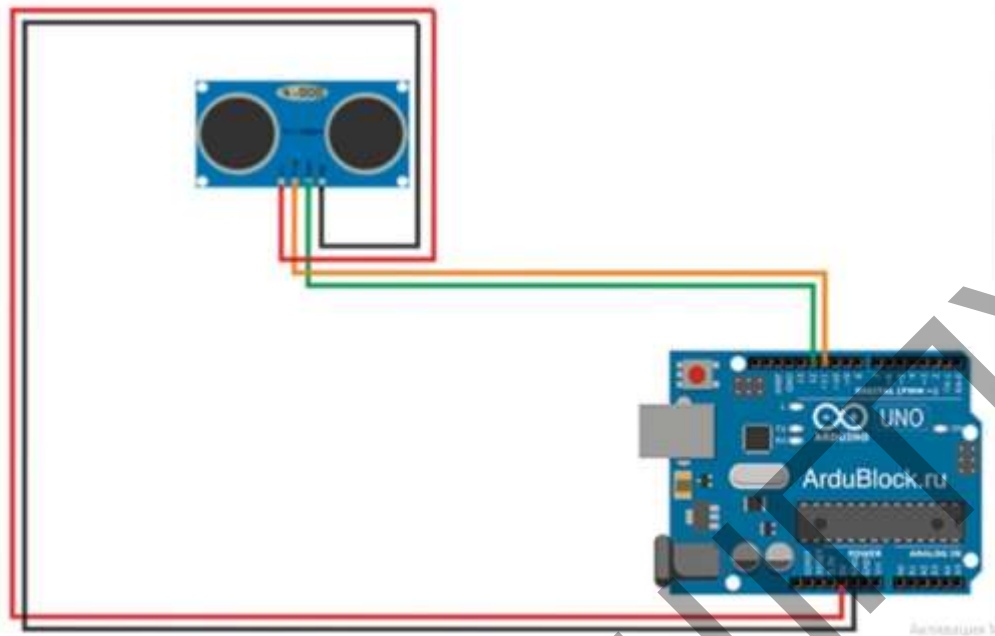


Рис. 3. Схема присоединения ультразвукового датчика

```
sketch_mar18b
#define PIN_TRIG 12
#define PIN_ECHO 11

long duration, cm;

void setup() {
    // Инициализируем взаимодействие по последовательному порту
    Serial.begin(9600);
    // Определим входы и выходы
    pinMode(PIN_TRIG, OUTPUT);
    pinMode(PIN_ECHO, INPUT);
}

void loop() {
    digitalWrite(PIN_TRIG, LOW);
    delayMicroseconds(10);
    digitalWrite(PIN_TRIG, HIGH);
    delayMicroseconds(10);
    digitalWrite(PIN_TRIG, LOW);
    duration = pulseIn(PIN_ECHO, HIGH);
    cm = (duration / 2) / 29;
    Serial.print("Расстояние: ");
    Serial.print(cm);
    Serial.println(" см.");
    delay(750);
}
```

Рис. 4. Программа измерения расстояния

Таким образом, в данной статье показан процесс создания устройства мониторинга наполняемости контейнеров ТБО. Представлен вид устройства

мониторинга, схема присоединения ультразвукового датчика, а также фрагмент программы измерения расстояния. Использование подобных датчиков позволит в режиме реального времени отслеживать наполняемость контейнеров ТБО и более эффективно выстаивать график вывоза мусора.

Список использованных источников

1. В чем отличия интерфейсов RS-232, RS-422 и RS-485? / IPC2U. – URL: <https://ipc2u.ru/articles/prostye-resheniya/otlichiya-interfeysov-rs-232-rs-422-rs-485/> (дата обращения: 20.03.2022). – Текст : электронный.
2. HC-SR04 Датчик расстояния и сигнализация на Ардуино! // Youtube. – URL: https://yandex.ru/video/preview/?text=как%20сделать%20так%20чтобы%20ультразвуковой%20датчик%20при%20помехе%20подавал%20сигнал%20лампочки%20ардуино%20программирование&path=yandex_search&parent-reqid=1648104889971763-3717832661866197522-vla1-4081-vla-17-balancer-8080-BAL-9737&from_type=vast&filmId=11475525433336448444 (дата обращения: 20.03.2022). – Текст. Изображение : электронные.

Сведения об авторе: Антропов Евгений Николаевич, студент 3 курса факультета информатики, математики и естественных наук, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Научный руководитель: Осокина Екатерина Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры Физико-математического и информационно-технологического образования ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

УДК 004.9

Аскарлов В.Н.
г. Шадринск, Россия

ВВЕДЕНИЕ В РАЗРАБОТКУ VR ПРИЛОЖЕНИЯ НА UNITY

В статье описан процесс разработки приложения виртуальной реальности с использованием Unity Game Engine и плагина SteamVR для системы виртуальной реальности HTC VIVE Pro Eye

Ключевые слова: VR, SteamVR, Unity, Game Engine, игровой движок, виртуальная реальность.

В рамках данной статьи мы рассмотрим разработку простого приложения виртуальной реальности, в которой будет возможность перемещаться по игровой зоне и взаимодействовать с игровыми объектами.

Технология виртуальной реальности¹ (Virtual Reality) – созданный техническими средствами мир, передаваемый человеку через его ощущения: зрение, слух, осязание и другие. Система виртуальной реальности имитирует как воздействие, так и реакции на воздействие. Для создания убедительного комплекса ощущений реальности компьютерный синтез свойств и реакций виртуальной реальности производится в реальном времени.

Технология виртуальной реальности активно развивается, совершенствуется и используется во многих сферах жизнедеятельности человека, таких как компьютерные игры, обучение, видео, промышленность, строительство, медицина, научно-исследовательская деятельность и другие.

В последнее время для систем виртуальной реальности разрабатывается множество приложений с помощью специализированного программного обеспечения, называемого игровым движком.

Игровой движок (Game Engine)² – это базовое программное обеспечение, на основе которого разрабатываются второстепенные составляющие игры, такие как графика, звуки, анимация и другое.

Для разработки приложения виртуальной реальности будет использоваться игровой движок Unity.

Unity³ – межплатформенная среда разработки компьютерных игр, разработанная американской компанией Unity Technologies. Данный игровой движок позволяет создавать приложения, работающие на более чем 25 различных платформах, включающих персональные компьютеры, игровые консоли, мобильные устройства, интернет-приложения и другие. Выпуск Unity состоялся в 2005 году и с того времени идёт постоянное развитие.

Проект в Unity делится на сцены (уровни) – отдельные файлы, содержащие свои игровые миры со своим набором объектов, сценариев, и настроек. Сцены могут содержать в себе как, собственно, объекты (модели), так и пустые игровые объекты – объекты, которые не имеют модели («пустышки»). Объекты, в свою очередь содержат наборы компонентов, с которыми и взаимодействуют скрипты. У любого объекта на сцене обязательно присутствует компонент *Transform* – он хранит в себе координаты местоположения, поворота и размеров объекта по всем трём осям. У объектов с видимой геометрией также по умолчанию присутствует компонент *Mesh Renderer*, делающий модель объекта видимой.

¹ Технология виртуальной реальности – Источник: https://ru.wikipedia.org/wiki/Виртуальная_реальность

² Игровой движок – Источник: https://ru.wikipedia.org/wiki/Игровой_движок

³ Unity – Источник: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Unity_\(игровой_движок\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Unity_(игровой_движок))

В рамках данной статьи, мы опишем часть функционала Game Engine Unity и покажем как создается приложение виртуальной реальности для платформы HTC VIVE Pro Eye.

Модели, звуки, текстуры, материалы, скрипты можно запаковывать в формат *.unitypackage* и передавать другим разработчикам, или выкладывать в свободный доступ. Этот же формат используется во внутреннем магазине Unity Asset Store, в котором разработчики могут бесплатно и за деньги выкладывать в общий доступ различные элементы, нужные при создании игр. Чтобы использовать Unity Asset Store, необходимо иметь аккаунт разработчика Unity. Компания Valve разработала и поддерживает плагин SteamVR для игрового движка Unity. С помощью SteamVR разработчики могут ориентироваться на один программный интерфейс, к которому могут подключаться все популярные гарнитуры виртуальной реальности. Современный плагин SteamVR Unity позволяет разработчикам управлять тремя основными задачами: загрузкой 3D-моделей для контроллеров виртуальной реальности, обработкой ввода с этих контроллеров и оценкой того, как выглядит ваша рука при использовании этих контроллеров.

Для того, чтобы начать разработку приложения виртуальной реальности, нужно создать новый проект (рис. 1), при создании выбрать шаблон 3D, указать название проекта и путь до директории, в которой будет храниться проект.

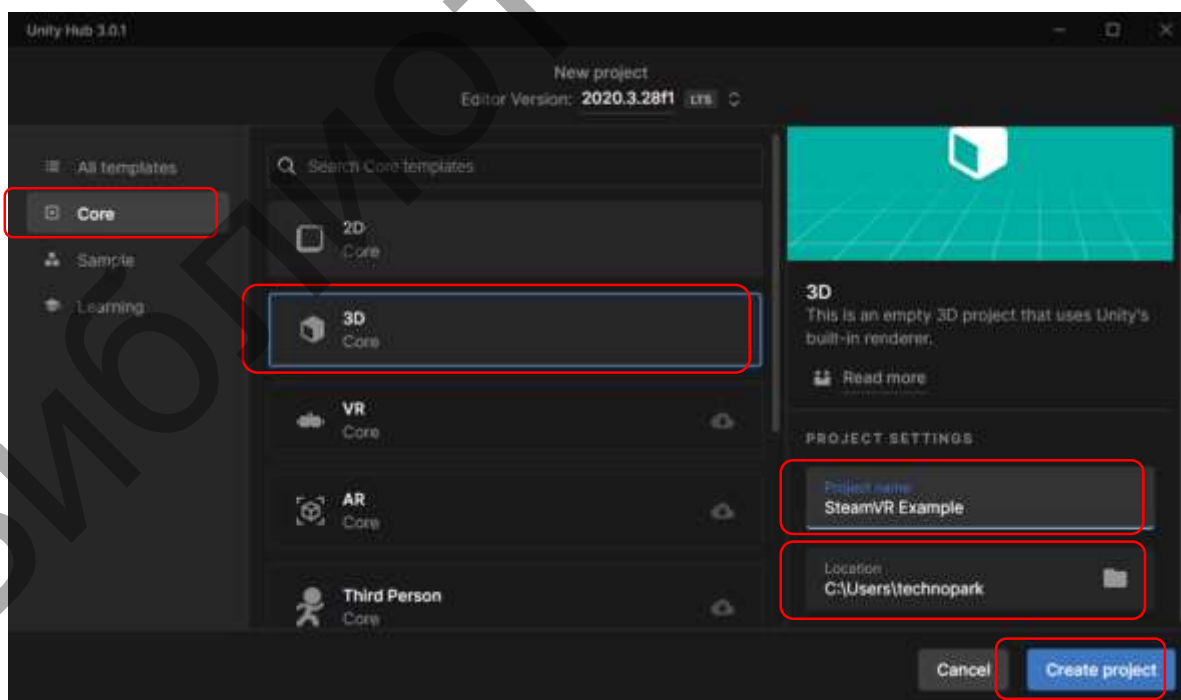


Рис.1. Создание нового проекта в Unity

После того, как создали новый проект нужно добавить в проект плагин SteamVR из Unity Asset Store.

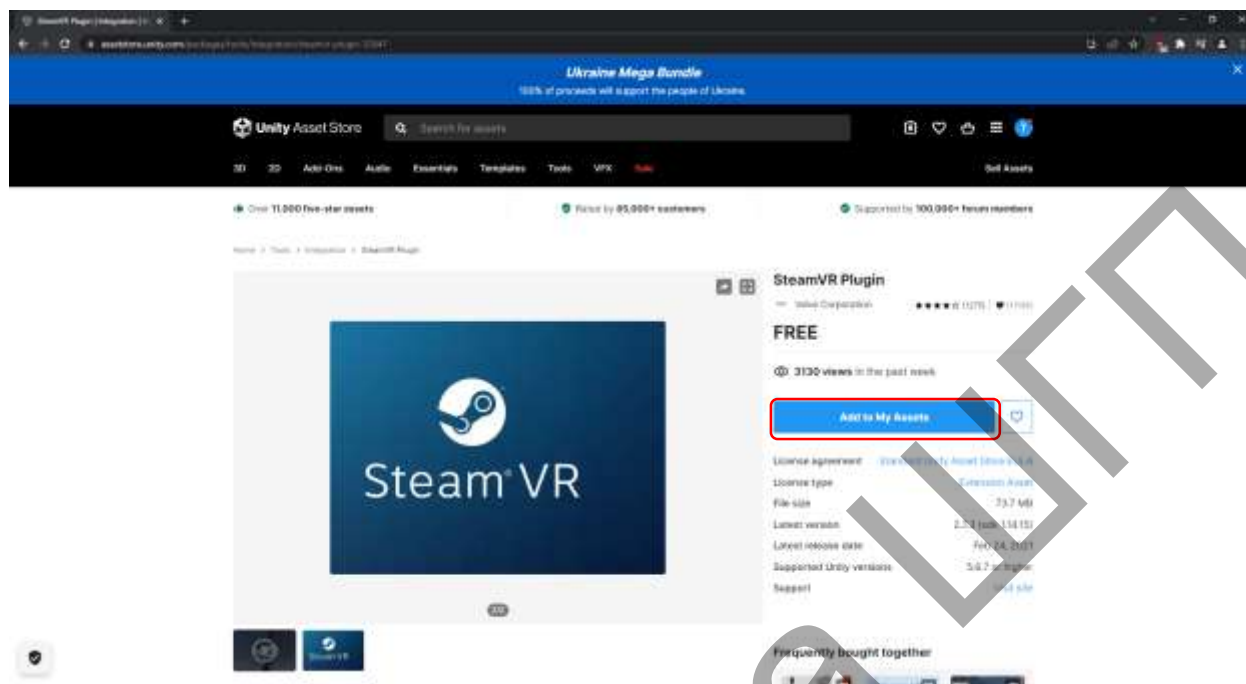


Рис.2. Добавление SteamVR в список моих плагинов

Нажмите Add to my Assets, чтобы добавить в список моих плагинов. Следующим шагом нужно открыть менеджер пакетов (Package Manager).

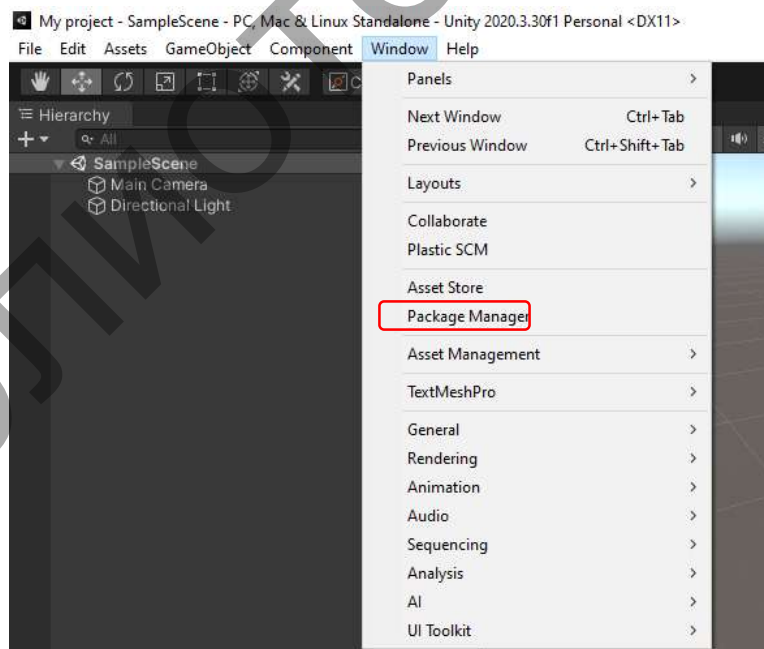


Рис.3. Как открыть Package Manager

Для того чтобы открыть менеджер пакетов (Package Manager) в меню окна Unity откройте пункт Window, затем выберете пункт Package Manager (рис.3).

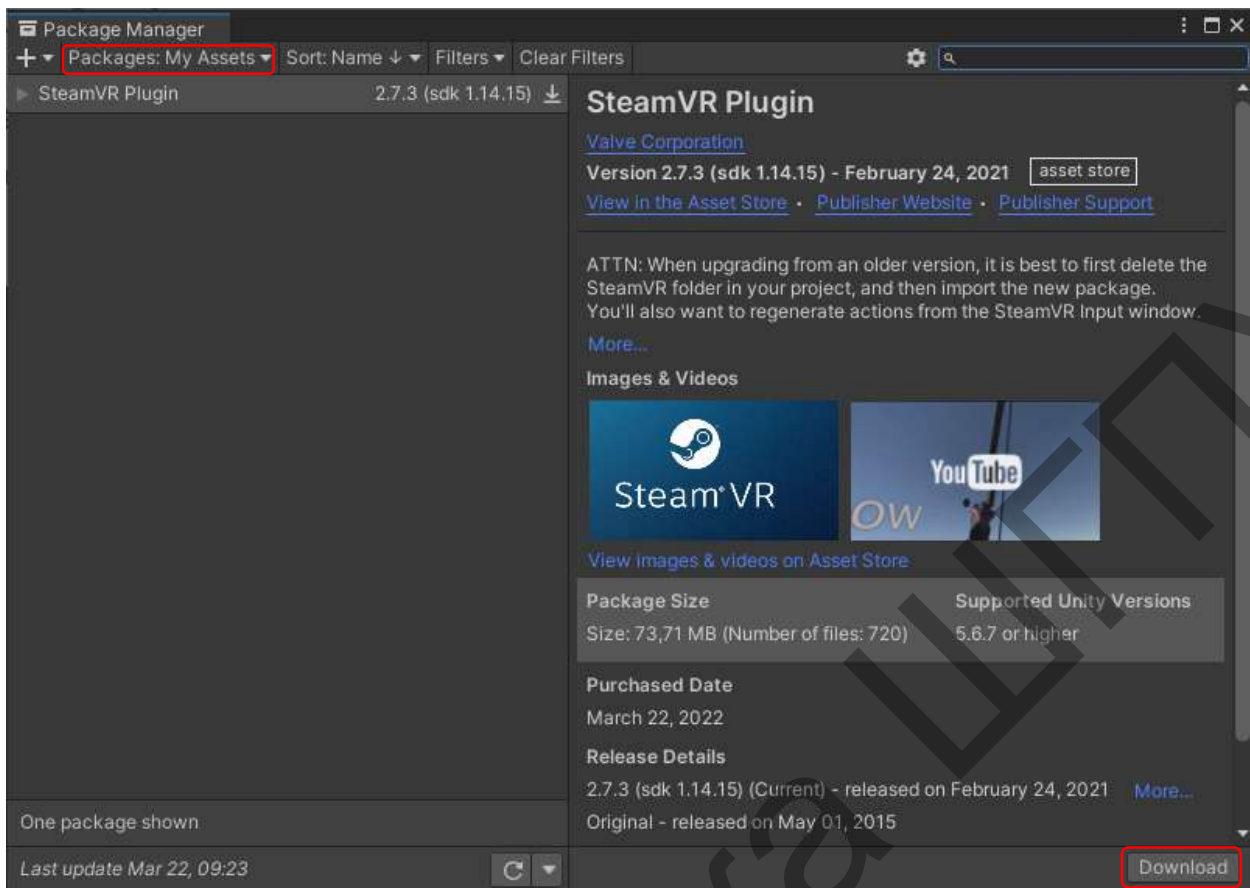


Рис.4. Загрузка плагина SteamVR

В открытом менеджере пакетов выбрать в списке пакетов (Packages) пункт My Assets, чтобы отобразить все добавленные в аккаунт Unity плагины. Далее выберете плагин SteamVR Plugin и нажмите кнопку Download (рис.4), если пакет не загружен на локальный компьютер пользователя, иначе нажмите Import.

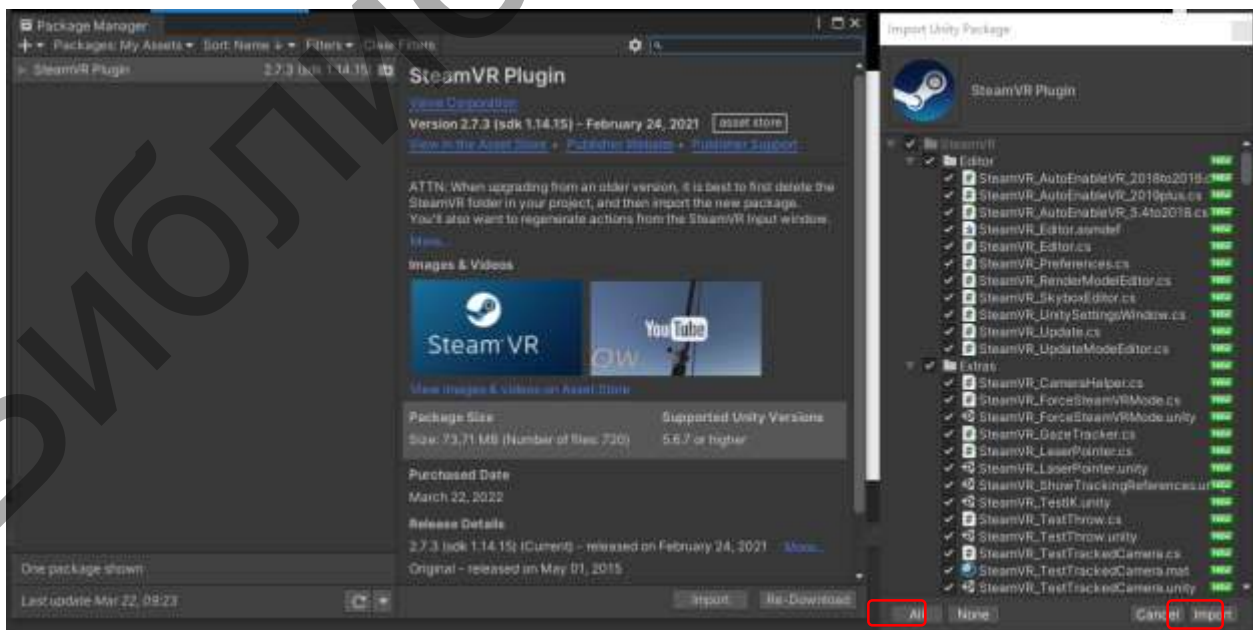


Рис.5. Импорт плагина в проект Unity

В окне Import Unity Package нажмите кнопку All, чтобы выбрать все элементы плагина SteamVR. Далее нажмите кнопку Import (рис.5), чтобы добавить плагин в созданный ранее проект.



Рис.6. Окно рекомендуемых параметров

После импорта открывается окно рекомендуемых параметров плагина (рис.6), для корректной работы необходимо выбрать рекомендуемые параметры и нажать Accept All.

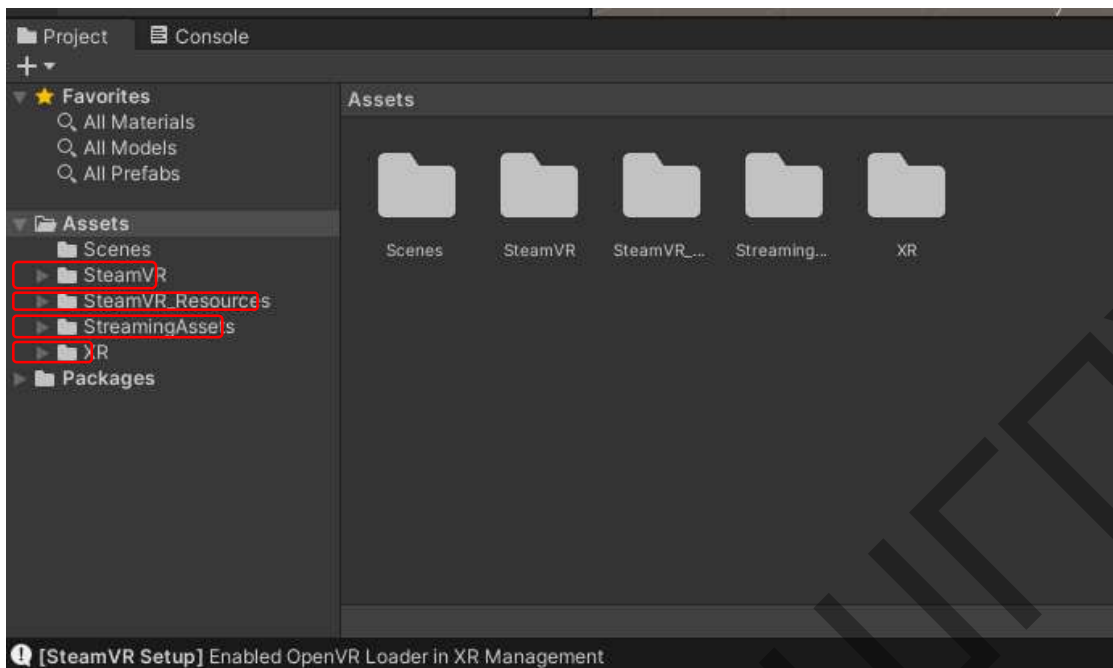


Рис.7. Окно проекта

Если добавление плагина SteamVR прошло успешно, в окне проекта (рис.7) появятся выделенные директории, в которых хранятся объекты и скрипты импортированного плагина.

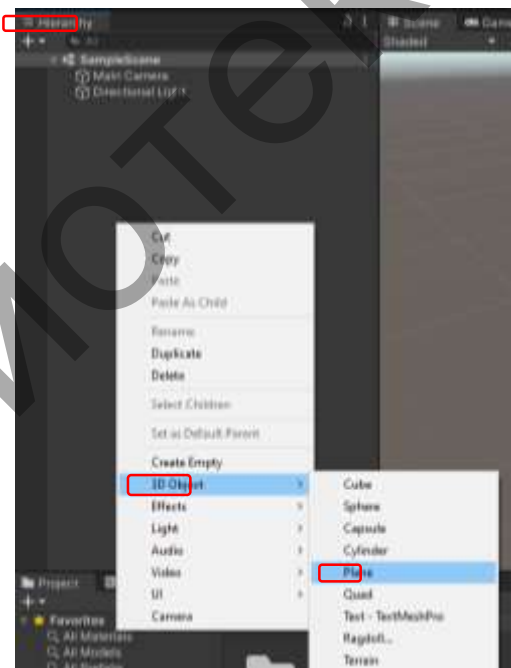


Рис.8. Пример добавление создания объекта

Чтобы добавим в проект плоскость, нажмите правой кнопкой мыши по окну Hierarchy (рис.8), в котором отображается сцена, далее выберите пункт 3D Object, который открывает список, в нем выберите Plane.

Для вывода изображения в очки виртуальной реальности нужно удалить в окне Hierarchy объект Main Camera и перетащить объект Player из директории

Core/Prefabs в вашу сцену. Этот объект устанавливает основной компонент Player и руки. Он также подключается ко всем необходимым действиям ввода SteamVR.

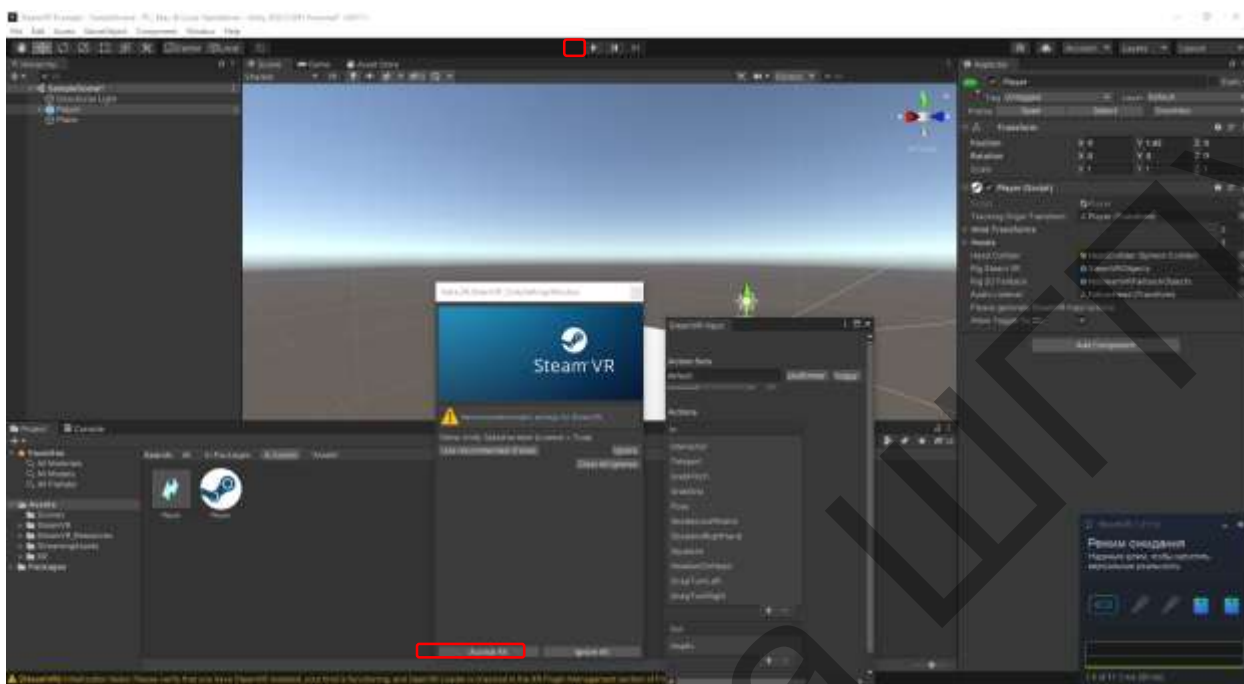


Рис.9. Окно рекомендуемых параметров SteamVR

При первом запуске проекта нужно согласиться с рекомендуемыми параметрами и нажать Ассерпт All (рис.9).

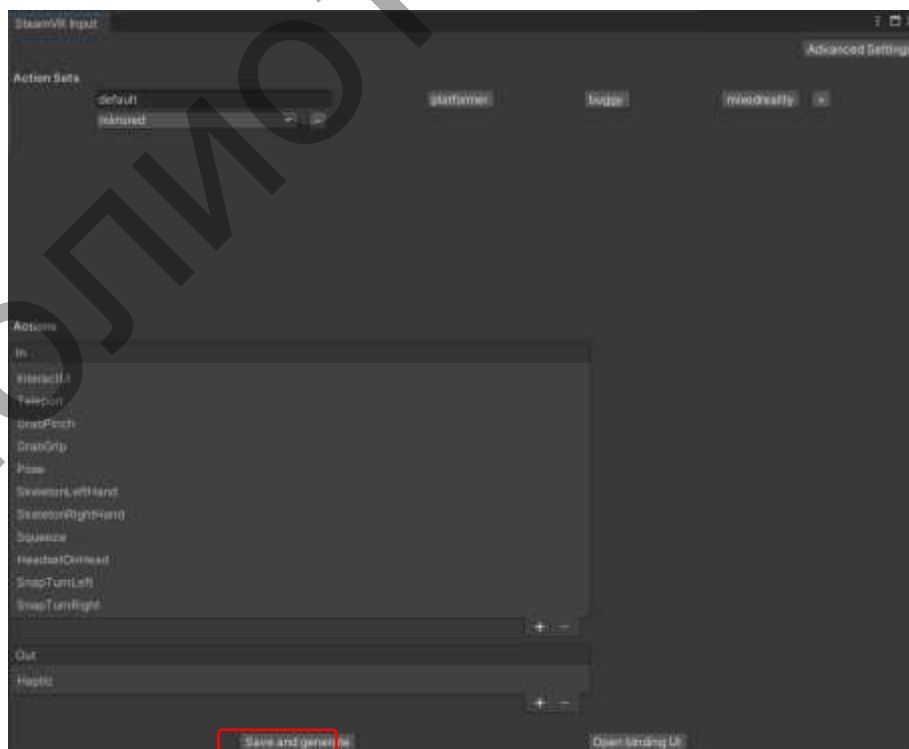


Рис.10. Окно генерации конфигурации ввода для VR систем

Нажмите **Save and generate**, чтобы сгенерировать файл конфигурации для системы ввода SteamVR (рис.10).

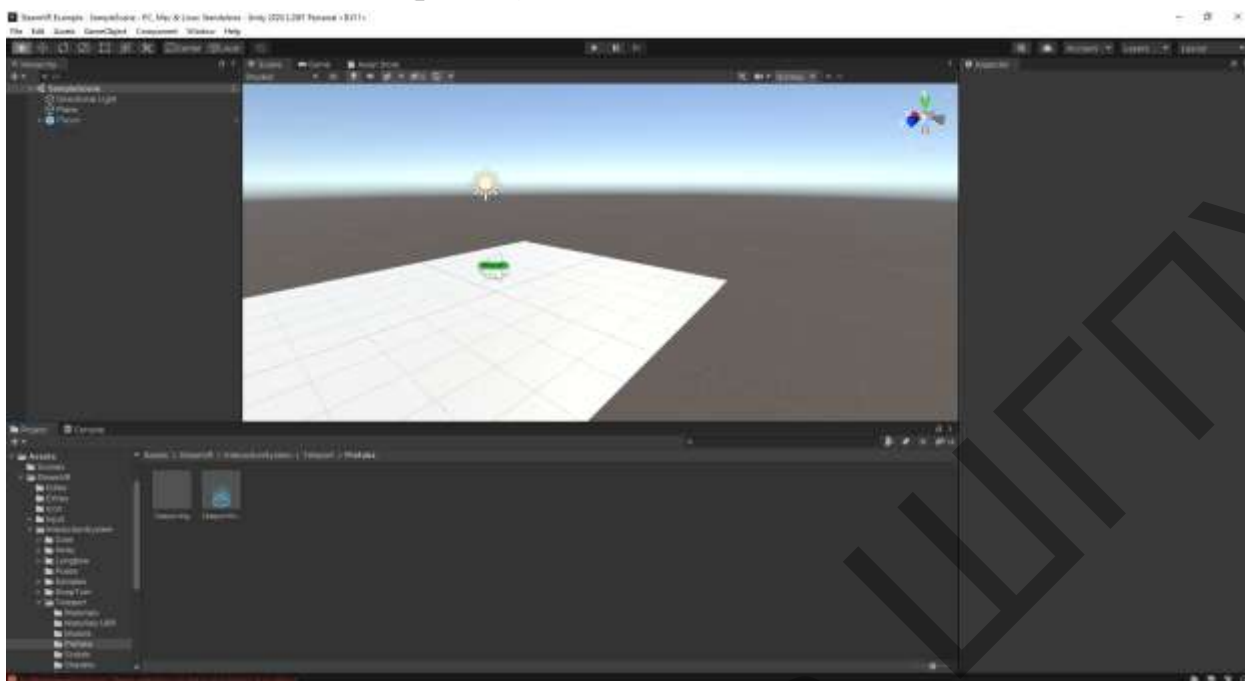


Рис.11. Пример пустой игровой сцены

Добавим возможность перемещаться по игровой сцене (рис.11) с помощью объекта **TeleportPoint**, который находится в директории **Assets/SteamVR/InteractionSystem/Teleport/Prefabs/**.

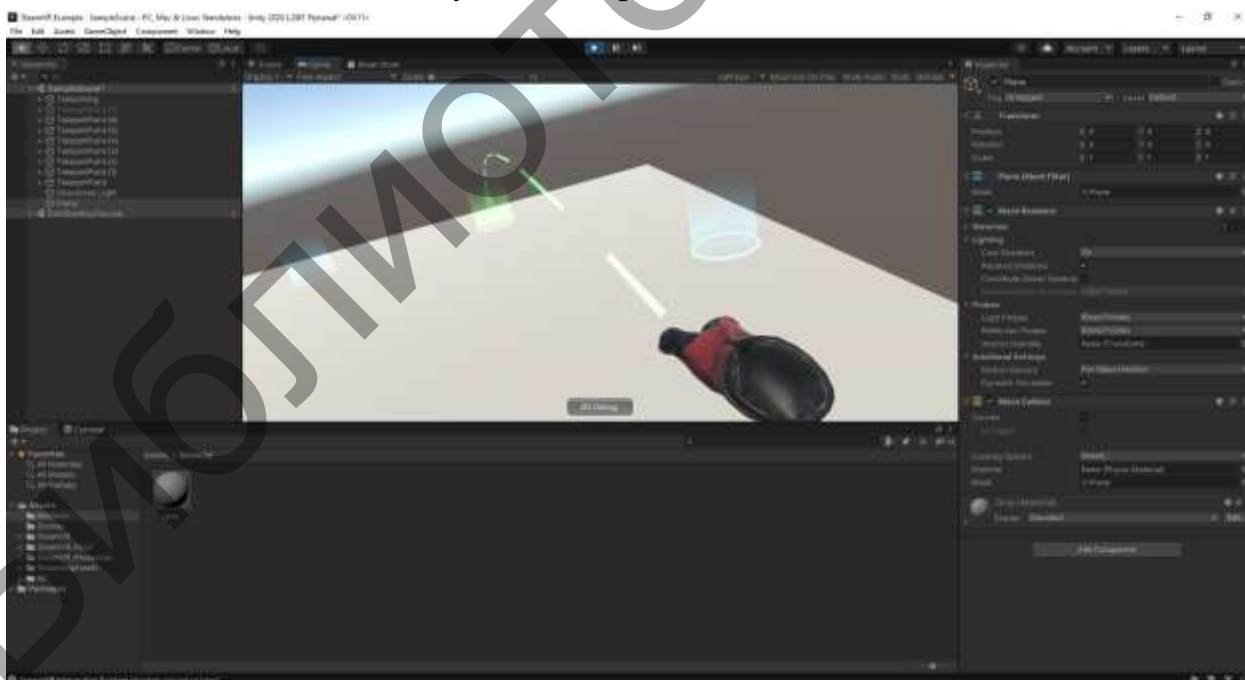


Рис.12. Пример возможности перемещение по игровой зоне с помощью **TeleportPoint**

При нажатии сенсорной контроллера панели появляется указатель телепорта. Если указатель указывает на правильное место (рис.12), когда сенсорная панель отпущена, игрок телепортируется.

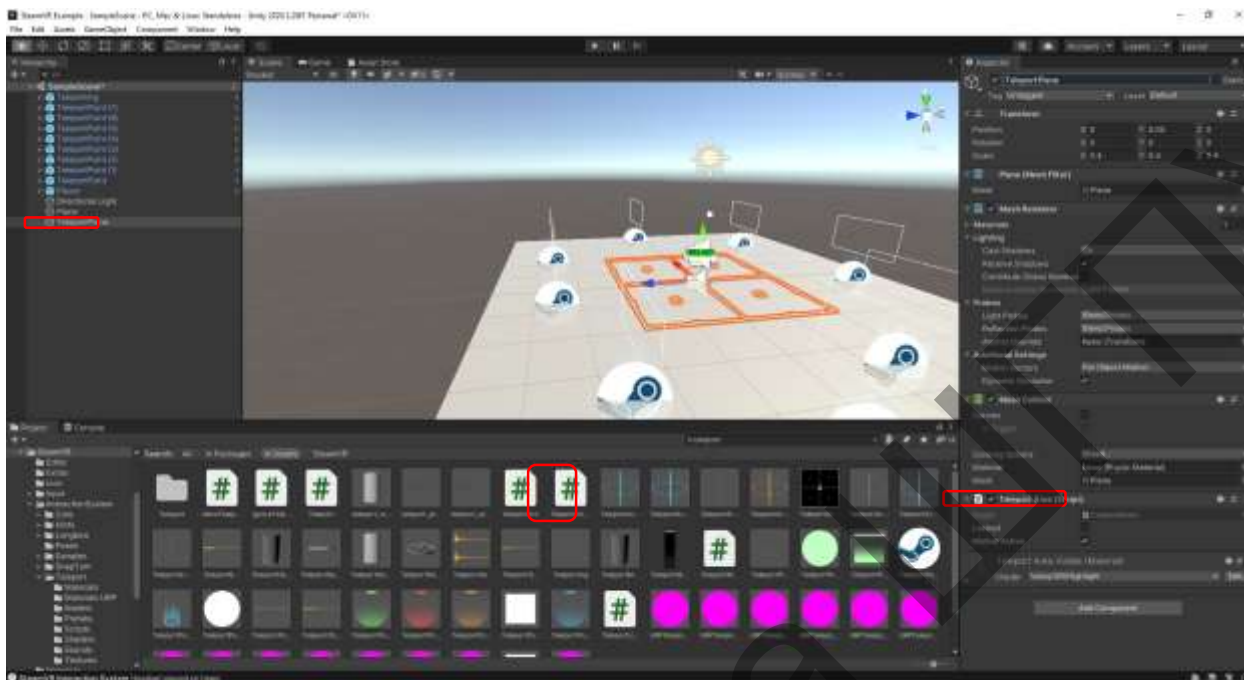


Рис.13. Добавление скрипта TeleportArea на объект TeleportPlane

Создадим новую plane, переименуем его в TeleportPlane, разместим его по центру игрового поля и добавим на ранее созданный объект скрипт TeleportArea (рис.13), который позволяет переместиться в любое место в пределах координат TeleportPlane.

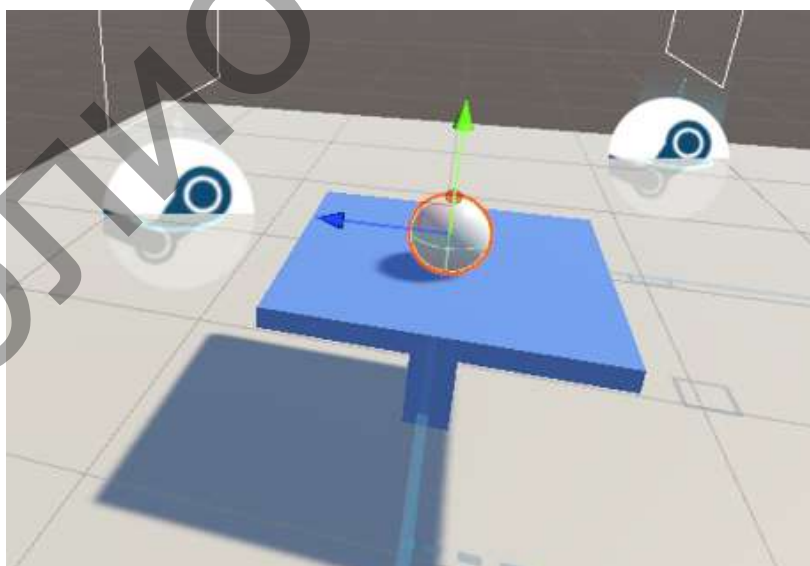


Рис.14. Пример созданных трехмерных объектов средствами Unity

Создадим на сцене стол и сферу (рис.14). Нажмем правой кнопкой мыши в окне Hierarchy, 3D Object > Cube чтобы создать куб, далее изменяем масштаб с

помощью инструмента Scale Tool. Аналогичным образом создаем верхнюю часть стола и сферу (Sphere), изменяем масштаб и перемещаем в нужную часть сцены.

С созданной ранее сферой игрок пользователь (игрок) не может взаимодействовать. Чтобы добавить возможность двигать сферу, нужно добавить объекту физику.

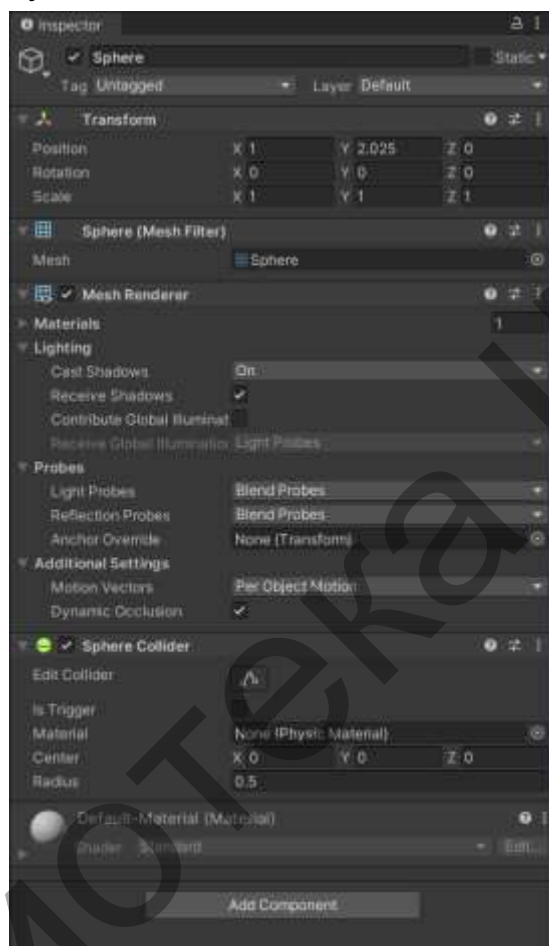


Рис.15. Окно инспектора объектов (Inspector)

Физику и другие компоненты добавляем в окне инспектора объектов (рис.15), который называется Inspector, нажимаем кнопку Add Component, выбираем пункт Physics, далее Rigidbody, отвечающий за физику твердых тел. Кроме того, чтобы существовала возможность взаимодействовать с руками игрока, которые входят в комбинированный объект (prefab) Player, нужно добавить объекту сфера скрипт Interactable, входящий в состав модуля SteamVR.



Рис.16. Пример ранее созданных объектов с добавленной физикой

У объекта Sphere (сфера) отмечены в окне Inspector (рис.16) компонент физики твердых тел Rigidbody и скрипт Interactable.



Рис.17. Пример объектов кубы на столе

Аналогично был создан второй стол, добавлены объекты кубы (рис.17) с компонентами физики твердых тел и возможностью взаимодействия с руками игрока.

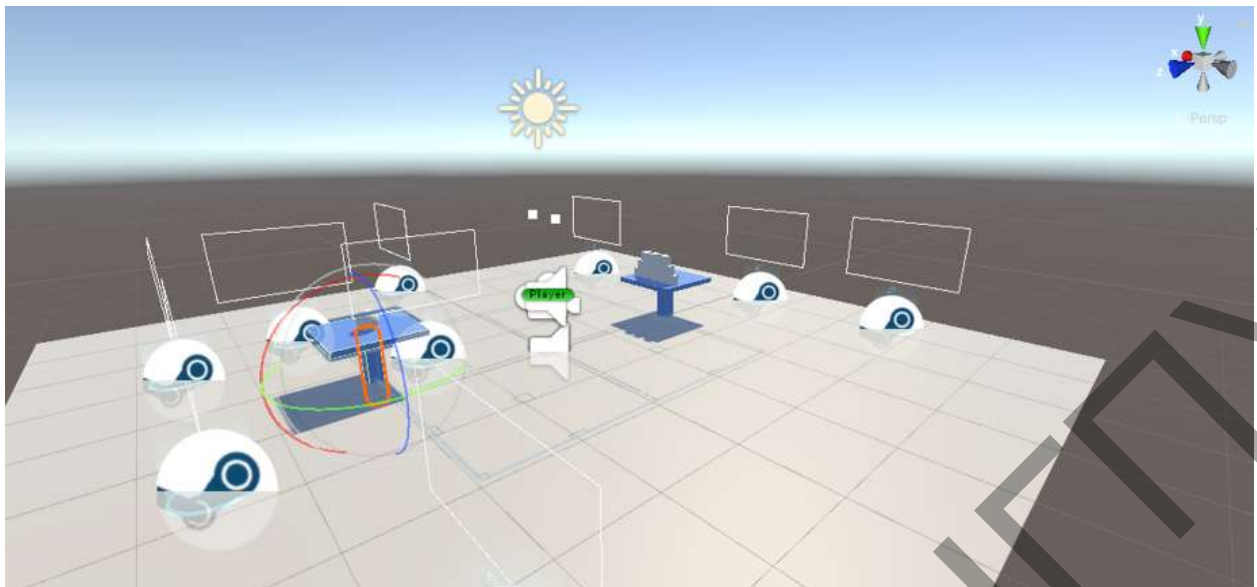


Рис.18. Итоговая сцена

Конечная сцена (Рис.18) проекта выглядит таким образом.



Рис.19. Пример взаимодействия игрока (пользователя) и игровых объектов

Пример взаимодействия пользователя с сферой и кубами (рис.19).

Таким образом, мы показали процесс разработки приложения виртуальной реальности с базовым функционалом, позволяющее пользователю взаимодействовать с трехмерными объектами, находящимся в пределах игровой зоны, а также перемещаться по ней. Также продемонстрирована возможность разработки приложения виртуальной реальности с помощью плагина SteamVR и настройка параметров объектов Unity Game Engine.

Список использованных источников

1. Плагин SteamVR. – URL: https://valvesoftware.github.io/steamvr_unity_plugin (дата обращения: 25.03.2022). – Текст : электронный.

Сведения об авторе: Аскарров Вадим Наркисович, студент 3 курса факультета информатики, математики и естественных наук, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Научный руководитель: Гордиевских Виталий Михайлович, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры программирования и автоматизации бизнес-процессов ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

УДК 334.7

Дедюхин Д.Д., Попова Е.И., Коростелева Д.С.
г. Шадринск, Россия

СПОСОБЫ МАКСИМИЗАЦИИ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДА КЛАСТЕРНОЙ КООПЕРАЦИИ БИЗНЕСА

В статье рассматриваются структурные особенности кластерных интегрированных бизнес структур, с целью выявления закономерностей их эффективного функционирования, для повышения качества деятельности уже существующих и будущих бизнес структур подобного вида.

Ключевые слова: *кластеры, экосистемы, коллаборация, глобальные стоимостные цепочки, интегрированные бизнес структуры, конкуренция, кооперация*

Отличительными чертами современной мировой экономики, являются такие тренды как: международное разделение труда, глобализация, структурное усложнение всех социально-экономических процессов. На основании данных тенденций современную экономику уже сейчас называют экономикой знаний, ввиду тесной взаимосвязи экономических процессов с ускорением развития научно-технического прогресса. Именно на пересечении всех названных отличительных аспектов современных экономических реалий и «появляется» кластерный метод кооперации бизнеса.

Кластер – это конкурентная самоорганизующаяся интегрированная кооперация независимых бизнес структур, объединённая совокупностью индивидуальных выгод от совместного сотрудничества.

В определённом смысле кластерный метод интеграции бизнеса значительным образом отличается от иных бизнес структур. Так как не стремится получить конкурентные преимущества через захват производственной цепи. Наоборот, кластерная кооперация бизнеса, имеет тенденцию к самоорганизации внутренней конкурентной экосистемы, за счёт которой кластер генерирует совокупные конкурентные преимущества на рынке, путём создания внутренней искусственной бизнес среды внутри собственной структуры, путём симбиоза кооперации и конкуренции [2].

Также необходимо обозначить тот факт, что кластер – это сложная структура, которая формируется за счёт взаимозависимой совокупности определённых факторов, которые в свою очередь, можно условно разделить на следующие обобщённые категории:

- Географические факторы.
- Институциональные факторы.
- Факторы внутренней экосистемы.
- Факторы внешней экосистемы.
- Факторы глобализации.

Функционирование такой сложной структуры как кластер напрямую зависит от выстраивания ситуативного баланса между воздействием как отдельных факторов, так и общностей факторов на интеграционную систему. Неэффективная диверсификация рисков, порождаемых чрезмерной зависимостью от той или иной группы факторов – уничтожает саму суть существования любого кластера – превышения совокупности коллективных преимуществ над частными.

В географическую совокупность факторов, нами отнесены те процессы, которые напрямую зависят от географии конкретной местности. Будь то эффект синергии от близости расположения участников кластера, или же ресурсы, располагаемые на конкретной местности и иные природные условия.

Под институциональной общностью факторов нами понимается совокупность влияния на кластер государственных структур, а также социальных институтов, влияние которых можно выразить через следующие факторы [4]:

- Наличие здоровой рыночной экономики.
- Поддержание здоровой конкуренции.
- Наличие устойчивой политической ситуации в регионе.
- Наличие у государства статуса правового.

- Наличие нормативно-правового обеспечения функционирования кластера.
- Эффективные налоговая и кредитные политики.
- Наличие развитых финансовых институтов.

Также на степень эффективности функционирования кластера влияют [1]:

- Уровень социально-экономического развития.
- Научно-технический прогресс.
- Качество предпринимательской инфраструктуры.
- Инвестиционно-финансовые возможности региона.
- Инновационный потенциал региона.
- Качество человеческого капитала региона.
- Уровень и качество жизни граждан.

Уникальные риски от вышеперечисленных факторов, могут быть компенсированы за счёт двух аспектов – гражданское общество и государство.

С учётом того факта, что сам кластер – является многоукладной самоорганизующейся независимой интегрированной структурой, необходимо сразу отметить, что уровень развития гражданского общества крайне сильно влияет на качество функционирования и развития данной кооперации. При взаимодействии различных участников кластера, существует острая необходимость использования такого, стратегически важного, ресурса – как доверие. В этом смысле от гражданского общества напрямую зависит насколько данный ресурс будет цениться как внутри кластерной кооперативной структуры, так и снаружи. [3]

К совокупности факторов внутренней экосистемы нами отнесены риски, которые напрямую связаны с внутренним функционированием кластера, взаимодействием его составляющих и организацией производственных цепочек кластера.

Основу внутренней экосистемы любого кластера должны составлять следующие принципы (Таблица 1).

Таблица 1

Принципы функционирования внутренней экосистемы кластера

Принцип	Влияние на внутреннюю экосистему
Устойчивость	Ориентация на долгосрочное сотрудничество – является краеугольным камнем распределения рисков и налаживания доверительных отношений внутри кластера.
Открытость	Свобода входа и выхода из интеграционной структуры обеспечивает существенное снижение риска монополизации рынков кластером.

Принцип	Влияние на внутреннюю экосистему
Эгалитаризм	Равенство участников кластера обеспечивает возможность каждому его участнику получать выгоду от совместного сотрудничества без ущемления собственных интересов.
Конкуренция	Конкуренция – это главная движущая сила прогресса, в этом смысле, внутренняя конкуренция – это именно тот стимул, который запускает инновационную деятельность внутри кластера.
Партнёрство	Партнёрство – это ядро кооперационных процессов внутри кластера, благодаря которым осуществляется наиболее эффективное распределение ресурсов, путём предоставления свободного доступа к совокупным мощностям интеграционной структуры, каждому из её участников. Также благодаря партнёрству составные звенья кластера получают возможность делить между собой риски предпринимательской деятельности.
Иерархичность	Иерархичность обеспечивает поддержания стоимости ресурса доверия, внутри кластера, за счёт обеспечения равных прав и возможностей каждого из участников кластера, соответственно вынося санкции тем его участникам, которые нарушают внутри-кластерные договорённости.
Адаптивность	Адаптивность – это ключевой аспект осуществления динамичной организации кластера, которая позволяет последнему, осуществлять проекты в долгосрочной перспективе, за счёт распределения внутренней специализации отдельных его участников в соответствии с конъюнктурой рынка.
Коммуникационная открытость	Свобода циркуляции информации внутри кластера – является краеугольным камнем, как инновационной деятельности, так и процессов ввода в практику новых технологий.

Составлено авторами по источникам: [1,2,3]

Под общностью факторов внешней экосистемы нами понимается совокупное воздействие и сопутствующие риски, которые возникают в условиях осуществления деятельности на региональных, местных рынках и/или в пределах государства, на территории которого организована кластерная кооперация.

Под общностью факторов глобализации нами подразумевается совокупное воздействие на деятельность кластера, процессов международного разделения труда, а также иных процессов глобализации. В определённом смысле, кластерная организация бизнес структур не может избежать встраивания в международные цепочки производства. С учётом того, что поддержание высокого уровня конкуренции делает из данной интегрированной системы

структуру напрямую или косвенно нацеленную на инновационное производство, то использование кластерных структур будет являться одним из наиболее эффективных способов повышения добавленной стоимости благ. Поэтому, нам кажется, что в условиях увеличения масштабов взаимодействия различных бизнес структур, отдельный кластер не теряет свои свойства, которые поддерживаются за счёт внешней и внутренней экосистем, однако приобретает новые. Если предположить, что совокупный вклад в добавленную стоимость продукции, участниками кластера – является лишь одним из множеств звеньев, производственной цепи в международном разделении труда. То в условиях данных процессов, кластер как единица более крупной интегрированной, но не обозначенной структуры, может стать жертвой снижения собственной эффективности, за счёт чрезмерной привязанности к своей специализации, точно также как в масштабах самого кластера, без должной диверсификации индивидуальных рисков, могут оказаться фиксированы его отдельные структурные элементы.

На основании всего вышеописанного можно сделать следующие выводы относительно способов повышения потенциального успеха функционирования и/или эффективности кластерных интеграционных структур. Кластерная форма кооперации бизнеса опирается на крайне обильный список факторов или рисков, которые определяют качество и эффективность его деятельности. В этом смысле необходимо ещё раз подчеркнуть, что разработка единого шаблона или рецепта для организации кластерных интегрированных структур, в обход диверсификации уникальных рисков – не представляется возможным. Первопричиной подобного вывода является тот факт, что даже с учётом того факта, что нами было проведено условное масштабирование отдельных факторов, влияющих на деятельность данного типа интеграционных структур, мы не можем не упомянуть, что воздействие одних факторы «вытекает» из других. Более того их влияние не носит опосредованный характер, они составляют совокупность рисков кластера, требующих проведения работы по их диверсификации, относительно конкретного пространства, в котором будет функционировать данная структура.

Список использованных источников

1. Ермолаев, Д.В. Формирование промышленных кластеров / Д.В.Ермолаев – Текст : непосредственный // Вестник ОрелГАУ. – 2019. – № 4 (79). – С. 103-107.
2. Титов, В.В. Стратегическое управление развитием высокотехнологичного бизнеса в промышленном кластере / Д.В.Ермолаев. – Текст : непосредственный // Вестник НГУ. Серия: Социально-экономические науки. – 2018. – № 3. – С. 170-181.

3. Капогузов, Е.А. Прогноз экономической эффективности кластерных проектов в контексте сценариев кластерного развития региона / Е.А Капогузов, К.К Логинов. – Текст : непосредственный // Пространство экономики. – 2019. – № 2. – С. 40-59.
4. Гайша, О.Д. Классификация кластеров в экономике / О.Д. Гайша. – Текст : непосредственный // Вестник ВГУ. Серия: Экономика и управление. – 2019. – № 4. – С. 39-43.

Сведения об авторе: Дедюхин Данил Дмитриевич, студент 464 группы, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Попова Екатерина Игоревна, кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры программирования и автоматизации бизнес-процессов ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Коростелева Диана Сергеевна, студентка 364 группы, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

УДК 372.8

Евдокимова В.Е., Некрасова Л.А.

г. Шадринск, Россия

СОЗДАНИЕ ВИЗУАЛИЗАЦИИ СРЕДСТВАМИ МУЛЬТИМЕДИА ТЕХНОЛОГИЙ

В настоящее время в обществе увеличивается роль визуальных коммуникаций, когда вербальное восприятие уступает место визуальному мировоззрению. В статье рассматриваются вопросы, посвященные актуальной проблеме – создание визуальной информации, так как можно утверждать, что для большинства людей данный канал восприятия информации является ведущим.

Ключевые слова: *визуальная информация, мультимедиа технологии*

Современное общество объединяет в себе простое и сложное, высокие технологии и реальность. Как современному человеку все это воспринять в огромных потоках информации?

Визуализация выступает как своеобразный механизм, промежуточное звено между реальной жизнью и научным прогрессом, позволяющий упростить процесс познания, очистить его от второстепенных деталей и тем самым оптимизировать.

Визуализация обеспечивает синтез знаний, позволяет опосредованно и наглядно представить изучаемые явления в тех областях, в которых непосредственно наглядное восприятие затруднено или вообще невозможно.

Так что же такое «визуализация», рассмотрим данное понятие.

Визуализация – это процесс презентации данных в виде изображения с целью максимального удобства их осмысления и усвоения; иллюстрация любого объекта, субъекта, процесса [1]. Правда такое понимание визуализации предполагает минимальную мыслительную и познавательную активность обучающихся, а визуальные дидактические средства выполняют лишь иллюстративную функцию.

Некоторыми авторами визуализация понимается как вынесение в процессе познавательной деятельности из внутреннего плана во внешний план мыслеобразов, форма которых стихийно определяется механизмом ассоциативной проекции [2].

Также визуализация рассматривается как создание мысленного образа цели, когда человек представляет, чего хочет добиться и как будет это делать.

Одним из средств, которые используют для создания визуальной информации, являются мультимедиа технологии.

Мультимедиа – это особый вид компьютерной технологии, которая объединяет в себе как традиционную, статическую, визуальную информацию (текст, графику), так и динамическую (речь, музыку, видеофрагменты, анимацию).

Мультимедиа технологии – совокупность современных средств аудио-теле-, визуальных и виртуальных коммуникаций, используемых в процессе организации, планирования и управления информационной или рекламной деятельностью.

С помощью применения мультимедиа технологий, можно решать множество задач, в том числе эта область широко применяется в образовательных программах для создания визуализации.

Мультимедиа технологии включают в себя комплекс аппаратных и программных средств, позволяющих пользователю работать в диалоговом режиме с различными данными (графикой, текстом, звуком, видео и анимацией), организованными в виде единой информационной среды».

В данной статье будет рассмотрен процесс создания визуальной информации на примере использования программы по созданию презентаций.

Допустим, следует оформить визуальную информацию в качестве интерактива, где несколько взаимосвязанных элементов будут появляться на

одном слайде в определенное пользователем время без необходимости перелистывания. Расположение множества объектов на одном слайде используется как для экономии места, так и для повышения интерактивности, что в свою очередь повышает интерес к представляемой информации благодаря позитивным впечатлениям.

Рассмотрим пример создания визуального интерактива на тему «Что такое UX и UI дизайн» средствами программы для создания презентаций.

В нем будет рассказано что такое UX/UI, приведена их характеристика.

Располагаем на слайде объекты, это могут быть изображения, фигуры с надписями, текстовые рамки. Объекты следует располагать так, чтобы пользователю удобно было проводить навигацию по интерактиву и одновременно получать нужную информацию.

Для основной визуализированной информации оставим центральную часть слайда (рис.1).

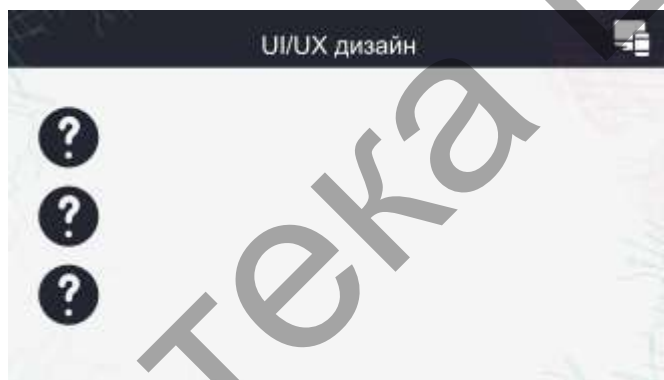


Рисунок 1. Расположение навигационных объектов на слайде.

В данном случае интерактивность проявляется в следующем: будет представлено три блока информации, которая открывается по нажатию на знаки вопроса. Появляться она будет в центральной части экрана, и будет оформлена в виде текста, изображения или видео. Значок в правом верхнем углу направлен на активизацию звука. Повторяем, что вся информация находится на одном слайде, и нет нужды переключаться на другой.

Разберем, как это сделать.

Во-первых, нужно разместить объекты на слайд. В качестве объекта может выступать картинка или фигура.

Далее мы размещаем информацию, которая должна возникнуть на слайде. Это может быть текст или картинка. Необходимо применить к ним анимацию. Для этого переходим на вкладку Анимация на панели инструментов, и выбираем Добавить анимацию (рис. 2).

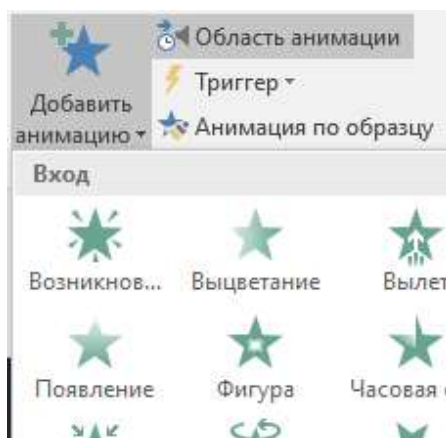


Рисунок 2. Настройка анимации объектов.

Следует отметить, что при настройке анимации объектов рекомендуется использовать дополнительную панель Область анимации, которая позволяет следить за настройками анимации объектов и последовательность ее запуска.

С помощью данной команды можно настроить анимацию объекта, например, его появление, исчезновение или движение по слайду. Данный момент очень важен для визуализации, поскольку расширяет возможности взаимодействия автора создаваемого информационного продукта со зрителем.

После выбора какого-либо эффекта, необходимо сделать так, чтобы надпись появлялась только после щелчка на кнопку. Для этого производим серию команд Триггер - По щелчку – и выбираем из раскрывшегося списка нужный объект. Теперь, в области анимации видим, что анимация появления надписи привязана к триггеру (рис. 3).

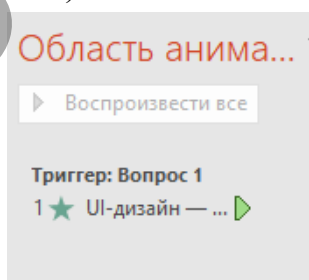


Рисунок 3. Настройка триггера.

Можем запустить слайд и протестировать настроенную анимацию, надпись будет появляться и исчезать при нажатии на кнопку, являющуюся триггером. Аналогично добавляем еще несколько объектов с триггерами.

На рисунке 4, представленном ниже видим, что объекты накладываются друг на друга и, чтобы они не мешали воспринимать информацию презентации, следует настроить им анимацию – Скрыть щелчку.



Рисунок 4. Представление на слайде.

Это возможно осуществить с помощью триггеров и их действия эффектов. Триггер следует настроить так, чтобы при нажатии кнопку не только появлялся один объект, но и исчезали другие. Снова выбираем объекты, которые должны исчезать при появлении картинки, выбираем Добавить анимацию и выбираем анимацию из группы Выход - Исчезновение. С помощью кнопки мыши помещаем их в тот же триггер, который вызывает картинку. В результате должно получиться как на рисунке 5.

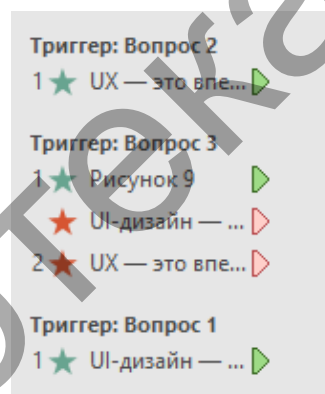


Рисунок 5. Настройка анимации Выход.

Результатом этой работы будет воспроизведение последовательно нескольких блоков на одном слайде, в том числе с учетом того, что одни из них не перекрывали другие и позволяли воспринимать информацию, размещенную на слайдах.

Если автору, создаваемому визуализированный продукт, требуется добавить на слайд звук, то для этого следует выполнить команду Вставка - Звук. Далее выбрать способ добавления звука на слайд, это будет или непосредственная запись звука в программе презентаций, или добавление уже существующего звукового файла на компьютере.

При выполнении любой из описанных выше команд, появится знак динамика, с помощью которого можно производить настройки звука. При

желании, можно установить галочку на Скрыть при показе, чтобы значок динамика не отвлекал внимание зрителя от представленной на слайде анимированной информации.

В данной статье рассказали о настройке анимации объектов, расположенных на одном слайде. Такая презентация позволяет эффективно преподать знакомую информацию, а анимация объектов усиливает восприятие материала и процесс его запоминания становится более продуктивным.

Список использованных источников

1. Макарова, Е.А. Визуализация как интроекция смыслообразов в ментальное пространство личности : монография / Е.А. Макарова. – Москва : Спутник+, 2010. – 170 с.
2. Трухан, И.А. Визуализация учебной информации в обучении математике, ее значение и роль / И.А. Трухан, Д.А. Трухан. – Текст : непосредственный // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 10. – С. 113-115.

Сведения об авторах:

Евдокимова Вера Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физико-математического и информационно-технологического образования, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия

Некрасова Людмила Александровна, студент 3 курса образовательной программы «Информационные технологии в экономике» факультета информатики, математики и естественных наук, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

УДК 334.7

Коростелева Д.С., Попова Е.И., Дедюхин Д.Д.

г. Шадринск, Россия

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ КОРНИ ПРОБЛЕМ ЗАМЕДЛЕНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОГО РОСТА НОВЫХ ИНДУСТРИАЛЬНЫХ СТРАН И СТРАН ДОГОНЯЮЩЕГО РАЗВИТИЯ

В статье анализируются особенности экономического развития новых индустриальных стран и стран догоняющего развития, с целью определения причин, последствий, а также симптомов «ловушек развития» попаданием в которые подвержены именно данные группы стран.

Ключевые слова: *ловушка среднего дохода; голландская болезнь; ресурсное проклятие; институциональные факторы развития; экономический рост; ловушка развития.*

На протяжении длительного периода времени изучения развития новых индустриальных стран, а также стран догоняющего развития, многочисленные экономисты отмечают разнообразные отрицательные тенденции, негативно влияющие на развитие вышеназванных экономик, которые неизбежно приводят к социальным и экономическим проблемам. Интересно, что причины вышеописанных отрицательных социально-экономических явлений довольно разнятся от страны к стране и это при том факте, что итоговые негативные последствия этих явлений крайне схожи. Независимо от географического расположения государства, его культуры, полезных ископаемых, у стран, которые испытывают на себе негативные последствия от возникших экономических трудностей, на первый взгляд, есть только два сходства – они являются новыми индустриальными странами или странами догоняющего развития. Их экономическое развитие, начинавшееся с быстрого и устойчивого роста, со временем приобретает тренд на стагнацию, а в исключительных случаях ведёт страны к рецессии.

Экономические преимущества любого государства кроются в их уникальном географическом положении, наличии полезных ископаемых, а также в качестве человеческого капитала. Если мы говорим о новых индустриальных странах (далее НИС) и странах догоняющего развития, то наиболее распространённый ресурс, которым владеют данные страны, независимо от уникальных особенностей – это люди, а именно граждане, которые проживают на территории государства. В странах, которые не обладают высоким уровнем экономического развития, сохраняется низкий уровень и качество жизни, что соответствует и наличию низкой стоимости труда. Дешёвая рабочая сила – это один из самых распространённых факторов, который способен привлечь иностранные инвестиции в экономику любого государства [1].

Менее распространённые преимущества, которые могут быть использованы НИС и странами догоняющего развития являются географические особенности, а также полезные ископаемые.

Если государство находится на пересечении различных торговых путей, а также если оно граничит с множеством других государств, в особенности более экономически развитых, то при грамотно продуманных инвестициях в инфраструктуру – подобная географическая ситуация может стать ключевым источником экономического развития.

Наличие же полезных ископаемых, при правильном использовании способно, в том числе, стимулировать экономический рост государства, путём

продажи данных ресурсов и перераспределения их ренты из добывающей отрасли в обрабатывающую, аграрную, а также сферу услуг [2].

Как не парадоксально, но препятствия на пути экономического развития, вышеописанных типов стран в том числе кроются в наличии ранее описанных ресурсов, а точнее, в неправильном использовании данных ресурсов или же нерациональном распределении ресурсной ренты от их реализации.

Подобные «препятствия» были рассмотрены в работах многочисленных экономистов и получили различные названия в соответствии с особенностями, которые им присущи, наиболее известными примерами подобных «препятствий» являются: ловушка среднего дохода, голландская болезнь, ресурсное проклятие. Далее рассмотрим некоторые из них.

Корни же ловушки среднего дохода упираются в совершенно иную сторону проблемы развития НИС и стран догоняющего развития. Данный эффект в первую очередь связан с ситуациями отсутствия в вышеназванных странах серьёзных запасов полезных ископаемых, в результате чего единственным ресурсом для экономического роста государства становятся его граждане. Однако ввиду отсутствия опыта, а также квалифицированных кадров или же ввиду банального нежелания элит нарушать статус-кво, путём осуществления продуманных социально-экономически реформ, направленных на долгосрочное экономическое развитие, использование единственного ресурса оказывается неэффективным [4]. Если говорить о конкретике, то тот приток инвестиций, от дешёвой рабочей силы, государство использует не с целью формирования устойчивой перерабатывающей экономики, или же построения экономики знаний, а пускает их на сверх потребление или же их использование оказывается рассогласованным и нерациональным [3].

В конечном итоге, когда ресурс дешёвой рабочей силы окончательно исчерпан, экономический рост государства начинает замедляться, приводя к стагнации, а в крайних случаях к продолжительной рецессии [1,2].

Феномен голландской болезни связан с наличием на территории государства полезных ископаемых, причём в случае с голландской болезнью речь идёт об углеводородах. Суть данного феномена заключается в том, что добыча углеводородов, даже в условиях отсутствия технологий, даже при условии значительных потерь, оказывается крайне прибыльной. Добыча углеводородов приносит значительную прибыль при минимальных вложениях, что создаёт негативные условия для дальнейшего развития экономики государства. Когда экономика государства, подверженного голландской болезни, со временем начинает всё сильнее зависеть от лёгкой и крайне

прибыльной добычи углеводородов – это становится первым признаком, который утвердительно указывает на неэффективный путь развития национальной экономики. Опасность данной ситуации в первую очередь связана с тем, что экономический рост государства напрямую оказывается зависим от колебаний цен на углеводороды. Следует отметить, что побочные эффекты данной зависимости оказываются куда более серьёзными. Так как ввиду перекоса экономики в добывающую отрасль со временем все остальные отрасли начинают серьёзно страдать – начинается деиндустриализация, всё это происходит на фоне недостатка финансирования, роста инфляции, нестабильности курса национальной валюты [3].

На основании рассмотрения вышеописанных проблем, которые возникают на пути экономического развития НИС и стран догоняющего развития, можно заметить парадоксальную ситуацию, вокруг вышеописанных стран. Тот факт, что данные страны являются менее развитыми по многочисленным параметрам, относительно передовых и развитых стран уже говорит о том, что зачастую институты данных государств изначально находятся на менее качественном уровне в сравнении с развитыми странами. Но для оздоровления данных институтов странам необходимо проведение ориентированных на долгосрочную перспективу, последовательных, а также учитывающих уникальные особенности государства, социально-экономических реформ [4].

С учётом того факта, что само существование «ловушек развития» - это крайне дискуссионная тема, ввиду довольно размытой взаимосвязи между наличием самих ресурсов в конкретной стране и появлением симптомов «ловушек развития». Однако, по нашему мнению, крайне важно отметить, что в определённом смысле необходимо искать взаимосвязь не столько в наличии самих ресурсов, богатство которыми, «вызывает» вышеописанные негативные экономические эффекты, а, наоборот, в качестве и эффективности их использования, а также в качестве, воздействующих на элиты, социальных институтов, при которых начинается и впоследствии проводится разработка вышеописанных ресурсов государством.

Список использованных источников

1. Кондратьева, Н.Б. Страны Балтии: в ловушке среднего дохода / Н.Б. Кондратьева. – Текст : непосредственный // Научно-аналитический вестник Института Европы РАН. – 2020. – № 1. – С. 78-85.
2. Лякин, А.Н. Ловушка среднего дохода и российская стагнация / А.Н. Лякин. – Текст : непосредственный // Азиатско-Тихоокеанский регион: экономика, политика, право. – 2019. – № 2. – С. 60-75.

3. Ахременко, А.С. Трудности перехода: к политической экономии препятствий модернизации / А. С. Ахременко, И. М. Локшин. – Текст : непосредственный // Полития. – 2017. – № 2 (85). – С. 5-31.
4. Смородинская, Н.В. Шумпетерианская теория роста в контексте перехода экономических систем к инновационному развитию / Н. В. Смородинская. – Текст : непосредственный // JIS. – 2019. – № 2. – С. 60-78.

Сведения об авторах: Коростелева Диана Сергеевна, студентка 364 группы, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Попова Екатерина Игоревна, кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры программирования и автоматизации бизнес-процессов ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Дедюхин Данил Дмитриевич, студент 464 группы, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

УДК 004.7

Попов Р.А.

г. Шадринск, Россия

СРАВНЕНИЕ СКОРОСТИ РАБОТЫ SSD ЧЕРЕЗ ИНТЕРФЕЙСЫ SATA И M2 В РЕЖИМЕ ВИРТУАЛИЗАЦИИ HYPER-V

В статье описан процесс тестирования скорости работы дисков, подключенных через интерфейсы sata и m2 с помощью программной утилиты Crystal Disk Mark 8.0.4, а также сравнение полученных параметров. Рассматриваются особенности изменения данных параметров при работе с системой виртуализации Hyper-V.

Ключевые слова: *SSD, система виртуализации, интерфейс подключения.*

В современных высокопроизводительных системах, при обработке больших объемов данных, важна скорость реакции на внешние запросы. При работе с большими данными важную роль играет производительность дисковой подсистемы сервера и применяемых технологий.

Скорость больших баз данных зависит кроме прочего и от производительности накопителей. Современные SSD накопители имеют различные интерфейсы подключения. Мы, в рамках данной работы, будем сравнивать SSD с интерфейсами SATA и M2. Очевидным является преимущество в производительности дисков с интерфейсом M2, однако интерес представляет величина различия.

Потенциал современного серверного оборудования позволяет применять технологии управления аппаратными ресурсами между несколькими операционными системами. В нашем случае – это технология Hyper-V. Технологии виртуализации в различных режимах могут влиять на производительность накопителей. В рамках данной работы, проверим изменения производительности SSD подключенных виртуально к гостевой операционной системе в Hyper-V и не используя технологии виртуализации.

Итак, в общем производительность ssd может зависеть от самого диска (технологий его изготовления и применяемых микросхем памяти), интерфейса подключения, операционной системы и файловой системы. В данной статье мы исследуем только зависимость скорости работы диска от интерфейса и влияния виртуализации Hyper-V.

Основным инструментарием для проведения тестов выступит программная утилита Crystal Disk Mark 8.0.4.

Crystal Disk Mark замеряет скорость записи и чтения файлов несколько раз, показывая средний результат.

Тесты с обозначением SEQ определяют среднюю скорость при последовательной записи файла в однопоточном и многопоточном режиме. Вторая пара тестов с обозначением RN показывают результаты при случайной записи 4-килобайтными блоками.

SEQ1M Q8T1 – тест последовательного чтения/записи, блоки 1 МБ, глубина очереди 8, 1 поток;

SEQ1M Q1T1 – тест последовательного чтения/записи, блоки 1 МБ, глубина очереди 1, 1 поток;

RND4K Q32T16 – тест случайного чтения/записи, блоки 4 Кб, глубина очереди 32, 16 потоков;

RND4K Q1T1 – тест случайного чтения/записи, блоки 4 Кб, глубина очереди 1, 1 поток.

Ниже представлены тесты одного и того же SSD

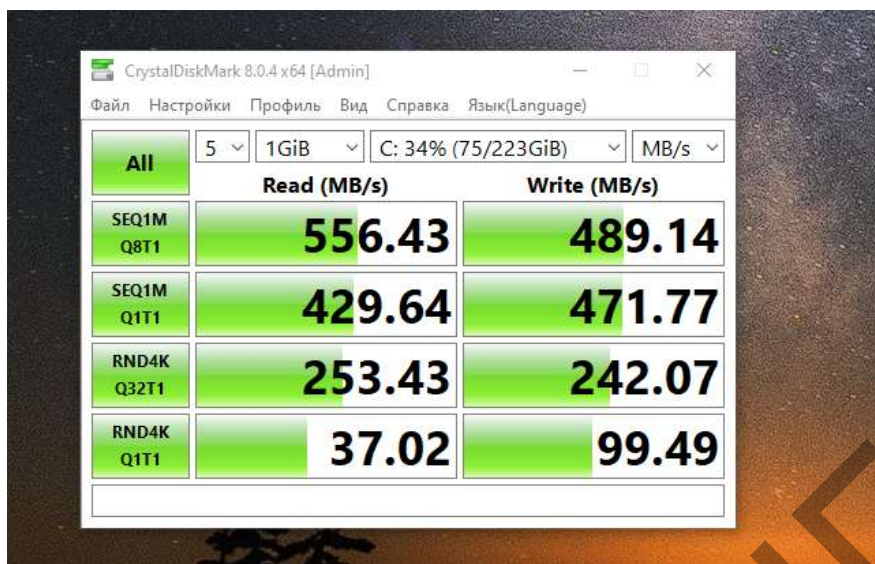


Рис. 1. Скорость записи и чтения данных SSD подключенного через интерфейс SATA без виртуализации

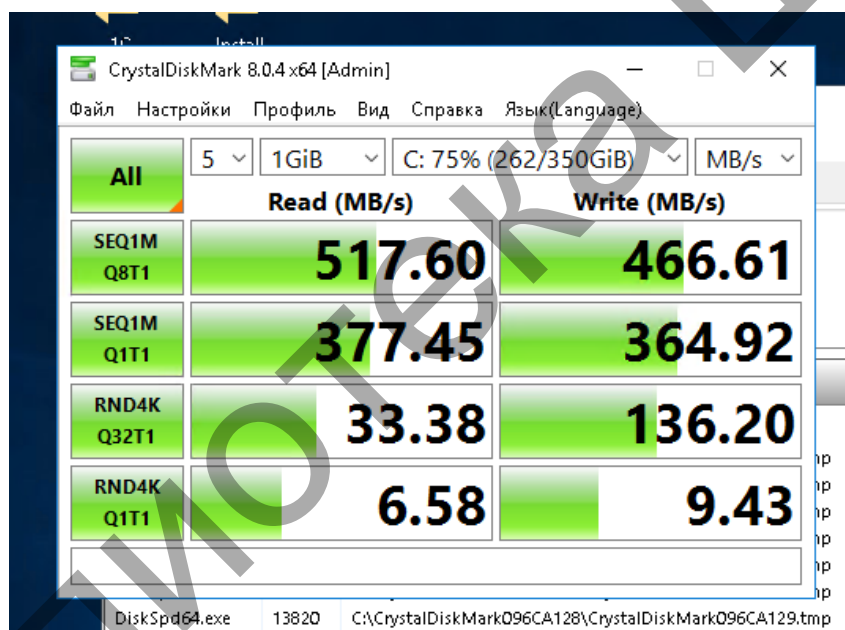


Рис. 2. Скорость записи и чтения данных SSD подключенного через интерфейс SATA в системе виртуализации Hyper-V

Теперь рассчитаем, насколько снижается скорость работы диска через систему виртуализации. За 100% возьмем данные теста с хостовой машины.

$$556 = 100\%$$

$$517 = x$$

$$(517 * 100) / 556 = 92$$

Посредством несложных математических вычислений получаем, что скорость последовательного чтения SEQ1M Q8T1 составляет 92% от скорости аналогичного теста на хостовой машине.

По тому же принципу оцениваем параметр SEQ1M Q8T1, который составляет уже 87% от скорости чтения без системы виртуализации.

По данным тестов, представленных на рис.1 и 2, при работе с диском, подключенным по SATA в системе виртуализации Hyper-V параметры последовательного чтения не проседают слишком сильно. Скорость чтения данных (SEQ1M Q8T1) снижается на 8 процентов, относительно скорости чтения на хостовой машине. Второй параметр чтения (SEQ1M Q1T1), с глубиной очереди 1, снижается на 13 процентов.

Используя представленный выше метод, мы видим, что скорость записи на диск по тем же параметрам снижается на 5 и 23 процента.

Следующая задача состоит в том, чтобы оценить работу диска со случайными секторами памяти.

Проведя расчеты всё по тому же принципу, мы можем наблюдать, что работа через систему виртуализации очень сильно сказывается на скорости случайного чтения/записи. Параметры чтения случайных секторов SEQ1M Q8T1 и SEQ1M Q1T1 ухудшились на 84 и 87 процентов соответственно, а параметры записи, они же RND4K Q32T16 и RND4K Q1T1, упали на 54 и 91 процент.

Далее для сравнения приведены тесты работы диска, который подключен по интерфейсу M2.

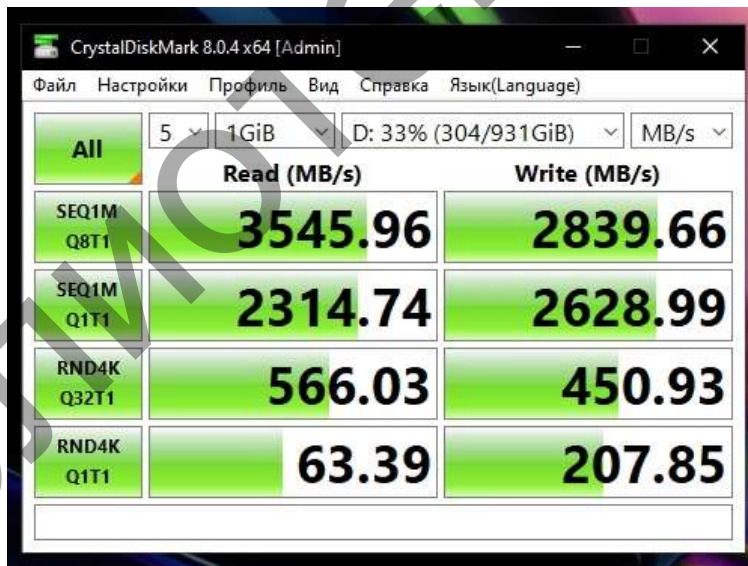


Рис. 3. Скорость записи и чтения данных SSD подключенного через интерфейс M2 без виртуализации

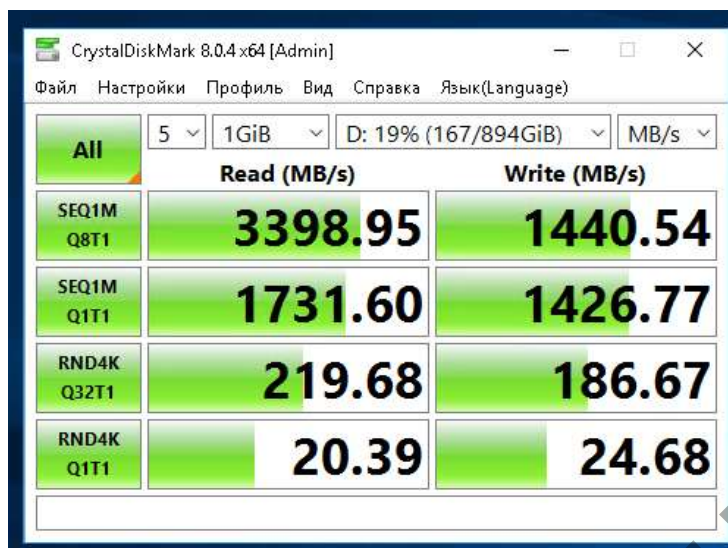


Рис. 4. Скорость записи и чтения данных SSD подключенного через интерфейс M2 в системе виртуализации Hyper-V

При работе диска по интерфейсу M2 так же наблюдается уменьшение показателей чтения записи. Используя всё тот же метод, что и при оценке производительности диска, подключенного через SATA, мы можем определить, насколько работа через систему виртуализации Hyper-V снижает показатели скорости работы SSD.

Скорость чтения в последовательном режиме при работе с очередью, которая составляет восемь элементов, снижается лишь на 5 процентов, но при работе с одним элементом наблюдается снижение на 23 процента.

Скорость записи по тем же показателям ухудшается на 50 и 54 процента.

Скорость чтения в случайном режиме RND4KQ32T1 и RND4KQ1T1 ухудшается на 62 и 69 процентов соответственно.

Скорость записи в случайном режиме RND4KQ32T1 и RND4KQ1T1 ухудшается на 59 и 89 процентов соответственно.

	Снижение чтения SEQ1M Q8T1	Снижение чтения SEQ1M Q1T1	Снижение чтения RND4K Q32T1	Снижение чтения RND4K Q1T1	Снижение записи SEQ1M Q8T1	Снижение записи SEQ1M Q1T1	Снижение записи RND4K Q32T1	Снижение записи RND4KQ1T1
SSD Sata	8%	13%	84%	87%	5%	23%	54%	91%
SSD m2	5%	24%	62%	69%	50%	54%	59%	89%

Как можно наблюдать, работа диска через систему виртуализации hyper-v существенно замедляется, вне зависимости от подключения по sata или M2, при этом запись на диск подключенный по M2 снижается гораздо сильнее, хотя

запись производится всё равно с большей скоростью, чем на диск подключенный по SATA.

Для полноты эксперимента мы провели тесты скорости при работе дисков через другую систему виртуализации – Virtual Box.

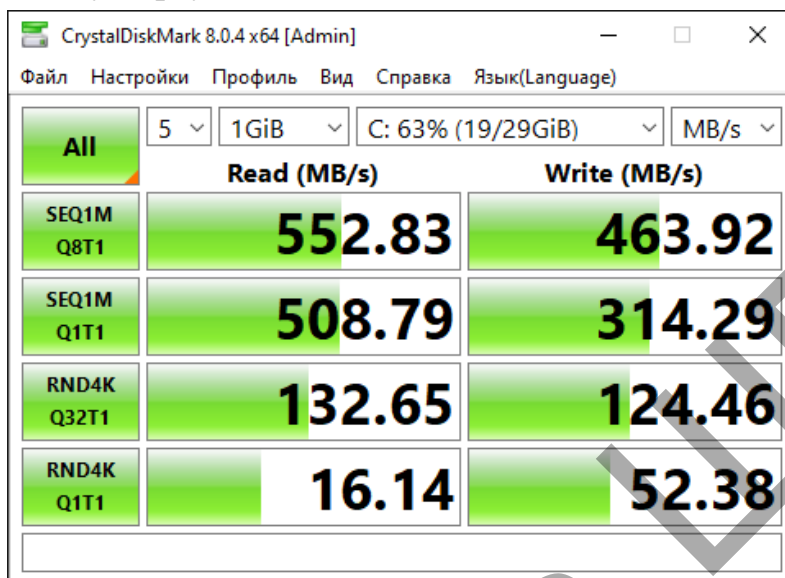


Рис 5. Скорость записи и чтения данных SSD подключенного через интерфейс SATA в системе виртуализации virtual box

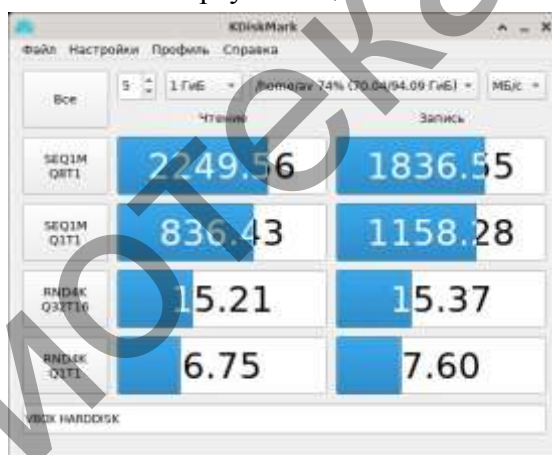


Рис 6. Скорость записи и чтения данных SSD подключенного через интерфейс M2 в системе виртуализации virtual box

	Снижение чтения SEQ1M Q8T1	Снижение чтения SEQ1M Q1T1	Снижение чтения RND4K Q32T1	Снижение чтения RND4K Q1T1	Снижение записи SEQ1M Q8T1	Снижение записи SEQ1M Q1T1	Снижение записи RND4K Q32T1	Снижение записи RND4K Q1T1
SSD Sata	>1%	0%	48%	57%	6%	44%	49%	48%
SSD m2	37%	64%	98%	91%	36%	56%	97%	97%

Как можем наблюдать, система виртуализации Virtual Box оказалась чуть более оптимизированной, хотя по некоторым параметрам всё равно уступает Hyper-V, да и эти две системы используются в решении различных задач. В режиме виртуализации (Hyper-V / Virtual Box) работы скорость работы жесткого диска и интерфейсом M2 в среднем в 4-7 раз быстрее чем SATA.

Список использованных источников

1. Тестирование производительности нескольких типов накопителей в виртуальной среде. – Текст : электронный // Habr.com. – URL: <https://habr.com/ru/post/419825/> (дата обращения: 15.03.2022).
2. Тест-драйв SSD: проверяем скорость накопителей Western Digital. – Текст : электронный // Habr.com. – URL: <https://habr.com/ru/article/490800/>.

Сведения об авторе: Попов Роман Андреевич, студент 3 курса факультета информатики, математики и естественных наук, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Научный руководитель: Гордиевских Виталий Михайлович, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры программирования и автоматизации бизнес-процессов ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

8. Актуальные проблемы теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности

УДК 37.037.1

Кожевников Д.С.
г. Шадринск, Россия

СИЛА КАК ФИЗИЧЕСКОЕ КАЧЕСТВО

Сила – одно из важных физических качеств, которое нужно развивать как в спорте, так и в обычной жизни. В данной статье рассмотрено понятие мышечной силы, её виды, режимы, факторы и средства развития. Приведён пример комплекса упражнений для развития силы на самостоятельных тренировках.

Ключевые слова: физические качества, сила.

Человек – это существо, которое живёт в социальной среде, взаимодействует с другими людьми, постигает законы общественного бытия, однако он также и представитель мира животных, которому приходится мириться со своей биологической природой, подстраиваться под неё и стараться использовать свои биологические ресурсы для великих свершений на благо общества, себя, своей семьи и т.д. Как бы мы ни хотели быть свободными от своей природы, но нам жить со своими биологическими особенностями, потребностями, и для того, чтобы они нам не мешали реализовывать свои грандиозные замыслы, а наоборот помогали быть работоспособными, хорошо соображающими, прекрасно себя чувствующими, нужно заботиться о своём организме, уделять ему больше внимания, а не отмахиваться от него и вспоминать о нём, когда уже совсем становится не в состоянии. Поэтому для того, чтобы поддерживать своё организм в рабочем и бодром состоянии, нужно, в первую очередь, уделять ежедневно внимание двигательной активности. «Движение – это жизнь» - это фраза, отражающая мудрость, к которой пришли опытным путём предшествующие поколения. Она в полной мере отражает то, насколько важной остаётся физическая активность для людей, которые давно живут в мире цивилизации, и такие качества, как сила, быстрота, ловкость, гибкость, выносливость, уже, казалось бы, не так востребованы.

Мы в своей работе уделим особое внимание такому физическому качеству, как сила. Она всегда ценилась. Испокон веков уважением пользовались сильные

люди, что нашло отражение и в фольклоре. Например, былинные русские богатыри всегда славились, в первую очередь, своей «силушкой богатырской».

Сила – это качество, характеризующее физическую сторону нашего организма, она воспитывается путём занятий различными видами спорта, её развитию уделяют много времени. Важно развивать силу в любом виде спорта, потому что она, как и любое физическое качество, без должной тренированности теряет свои свойства и не дает развиваться другим качествам. Но не только в спорте нужно развивать мышечную силу, а также и в обычной жизни. Если не уделять внимания этому физическому качеству, то это приведет к ухудшению осанки, грыжам и другим неприятным последствиям для организма. Сила важна не только для достижения спортивных успехов, но и для выполнения трудовых обязанностей, в быту, для поддержания здоровья и хорошей физической формы.

Л. К. Караулова пишет, что мышечная сила – это «физическое качество, которое выражается в способности человека преодолевать внешнее сопротивление или противостоять ему за счет мышечных усилий (напряжения)» [1].

В условиях изотонического режима при выполнении динамической работы мышца проявляет динамическую силу. В условиях изометрического режима сокращения мышца выполняет статическую работу, проявляя статическую силу.

Сила характеризуется степенью мышечного напряжения. Оно необходимо при выполнении многих физических упражнений, особенно в стандартных ациклических видах спорта.

Мышечная сила подразделяется на несколько видов:

- собственно-силовые способности характеризуются большим мышечным напряжением и проявляются в преодолевающем, уступающем и статическом режимах работы мышц;
- скоростно-силовые – способность человека к выбросу максимальной силы за короткий срок времени. Подразделяется этот вид силовых способностей на быструю силу (непредельное напряжение мышц, выполняется со значительной скоростью, не достигающей предельной величины) и взрывную силу (максимальный показатель силы в короткий промежуток времени);
- силовая выносливость – умение противодействовать утомлению в ходе энергосиловой деятельности;
- силовая ловкость – проявление работы мышц в непредвиденной ситуации деятельности.

Разновидность динамической силы – взрывная сила, которая проявляется в условиях концентрического режима. Согласно В. М. Зациорскому, можно выделить также амортизационную силу, проявляющуюся в эксцентрическом режиме.

Для оценки степени проявления силовых способностей используют абсолютную и относительную силу.

Абсолютная сила – это максимальная сила, проявляемая в каком-либо движении, независимо от его массы тела.

Относительная сила – это сила, проявляемая человеком в перерасчете на 1 килограмм собственного веса.

Рассмотрим физиологические основы развития мышечной силы. Среди этих факторов выделяют следующие:

Физиологический диаметр определяется суммой мышечных волокон, составляющих эту мышцу. В результате перистые мышцы обладают большей абсолютной силой, чем мышцы с параллельными волокнами при равном значении их анатомического диаметра;

Состав мышечных волокон – это соотношение между количеством быстрых мышечных волокон. У всех людей разные пути. Чем больше доля высокопороговых, быстро уставающих гликолитических волокон в мышце, тем выше скорость сокращения и максимальная сила, развиваемая мышцей во время быстрого сокращения, а также градиент силы. И наоборот, чем больше доля наибольших возбудимых, низкоугасающих окислительных волокон в мышцах, тем более эластичны мышцы и тем длиннее они здоровы выполнять;

Биохимические реакции, происходящие в мышцах под воздействием физических энергосиловых тренировок, способствуют увеличению диаметра мышц, вызывая рабочую гипертрофию миофибрилл. Увеличивается количество и объем, увеличивается плотность их укладки в мышечном волокне. Большое значение в этом процессе имеют андрогены, мужские половые гормоны, которые стимулируют синтез сократительных белков в скелетных мышцах. По данному фактору, результат развития силы у спортсменов-мужчин по сравнению со спортсменками при одинаковых условиях тренировочных нагрузок всегда выше;

Нервная регуляция мышечного напряжения определяется количеством активных двигательных единиц, их синхронизацией, порядком частоты пульса, регуляцией мышечной координации, формированием мышечной силы. Чем больше количество активных двигательных нейронов в данной мышце, тем большее напряжение она формирует, одновременно увеличивая силу. Порядок

частоты импульсов двигательных нейронов зависит от интенсивности поступающих к ним возбуждающих импульсов. Двигательная единица становится активной, когда ее двигательные нейроны посылают импульсы, и соответствующие мышечные волокна реагируют на их сокращение. По мере усиления возбуждающих воздействий происходит переход от слабых одиночных сокращений к мощным колоссальным сокращениям. Синхронизация активности двигательного блока - это одновременное сокращение как можно большего количества активных двигательных блоков. Высокая начальная частота импульсов и активность большого количества двигательных нейронов создают совпадения сократительных циклов многих двигательных единиц в начале движения. Синхронизация двигательного блока значительно увеличивает мышечную силу.

Мышечная координация подразумевает, что сила мышц одной группы зависит от активности мышц другой группы. Мышечная сила уменьшается при одновременном сокращении других мышц и увеличивается, когда туловище или отдельные суставы фиксируются мышцами-антагонистами.

Для того, чтобы развить мышечную силу, нужно использовать специальные средства и методы. Средства развития мышечной силы делятся на две группы: основные и дополнительные.

К основным средствам относятся:

- упражнения с весом внешних предметов;
- упражнения, отягощенные весом собственного тела;
- упражнения с использованием тренажерных устройств общего типа;
- рывково-тормозные упражнения;
- статические упражнения в изометрическом режиме.

К дополнительным средствам относятся:

- упражнения с использованием внешней среды;
- упражнения с использованием сопротивления упругих предметов;
- упражнения с противодействием партнера.

В практике физического воспитания используется большое количество методов, направленных на воспитание различных видов мышечной силы:

- метод максимальных усилий;
- метод неопредельных усилий;
- метод динамических усилий;
- «ударный» метод;
- метод статических (изометрических) усилий;
- статодинамический метод;

- метод круговой тренировки;
- игровой метод;
- соревновательный метод. [1,2].

Большинство людей хотят развить мышечную силу, чаще всего в домашних условиях, но не знают, как это сделать. Для этого можно использовать метод статических усилий. Для развития силы в домашних условиях на самостоятельных тренировках, можно составить тренировку в статическом режиме:

- Выпады на месте. Исходное положение: выпад правой ноги, колено согнуто на 90 градусов, руки на поясе, спина прямая. Пружинистые покачивания на месте, по 10 раз на каждую ногу, по 3 подхода;
- Присед. Исходное положение: узкая стойка, руки в замке перед собой, спина прямая. Сделать 20 приседаний по 3 подхода;
- Поднятие туловища из положения лежа. Исходное положение: положение лежа, ноги согнуты в коленях, руки в замке за головой. Поднятие туловища, локтями коснуться коленей, 20 раз по 3 подхода;
- Отжимания. Исходное положение: стойка упор на руки, ноги прямые. Делать в пределах своих сил.

Эта тренировка доступна всем, не требует специальных условий, оборудования, может выполняться там, где человеку удобно. Практикуя такие несложные упражнения можно добиться вполне хороших результатов, даже без посещения спортзала, услуг фитнес-тренера и т.п.

Анализируя выше сказанное, сделаем вывод о том, что сила как физическое качество важна не только для достижения спортивных успехов, но и для выполнения трудовых обязанностей, в быту, для поддержания здоровья и хорошей физической формы.

Для достижения хороших результатов в развитии мышечной силы очень важно знать её режимы, виды, факторы.

Силу нужно развивать с помощью специальных методов и средств.

Это физическое качество нужно развивать не только спортсменам, но и обычным людям. Работать над развитием силы возможно и в домашних условиях на самостоятельных тренировках.

Список использованных источников

1. Караулова, Л.К. Физиология физического воспитания и спорта / Л.К. Караулова, Н.А. Красноперова, М.М. Расулов. – Москва : Академия, 2014. – 296 с. – Текст : непосредственный.
2. Холодов, Ж.К. Теория и методика физической культуры и спорта : учебник для студентов / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – Москва : Академия. – 2018. – 494 с. – Текст : непосредственный.

Сведения об авторе: *Кожевников Данила Сергеевич*, студент 372 группы факультета физической культуры ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» г. Шадринск, Россия.

Научный руководитель: *Кузнецова Наталья Александровна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» г. Шадринск, Россия.

УДК 371

Костоломова Е.В.
г. Шадринск, Россия

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ 12-13 ЛЕТ ТЕХНИКЕ ПРИЕМА МЯЧА В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОЙ СЕКЦИИ ПО ВОЛЕЙБОЛУ

В статье описываются методические аспекты обучения детей 12-13 лет технике приема мяча в волейболе. Автор описывает этапы работы над техникой приема мяча сверху и снизу, а также средства и методы, используемые на каждом этапе обучения. В работе приведены примеры упражнений, обеспечивающих успешное овладение техникой приема мяча.

Ключевые слова: *технические элементы в волейболе, прием мяча сверху и снизу, этапы обучения техническому элементу, средства и методы обучения технике приема мяча.*

Волейбол - один из самых распространенных и доступных видов спорта. Эта игра популярна в нашей стране как в спорте высших достижений и массовом спорте, так и в детско-юношеском спорте.

Игра в волейбол является универсальным и эффективным средством всестороннего физического развития и воспитания занимающихся.

Освоение технических элементов игры в волейбол является важным, поскольку любое тактическое действие невозможно успешно выполнить без хорошего владения техникой движений [1].

Основы техники осваиваются школьниками на уроках физической культуры. Однако, количество учебных часов, отведенных на игру в волейбол в школьной программе, является недостаточным для качественного освоения технических элементов. В школьной секции по волейболу учащиеся продолжают работу над техническими приемами, необходимыми для успешных действий в этой игре. В школьной секции по волейболу изучаются следующие технические приёмы: передачи мяча двумя руками сверху и снизу, нижняя и верхняя подачи, нападающий удар, блокирование.

Прием мяча в волейболе является важным игровым моментом. Стабильное выполнение приема мяча в игре возможно лишь при условии совершенного владения его техникой.

При обучении детей 12-13 лет техническим элементам в волейболе используют следующие средства:

- соревновательные упражнения (представляющие собой движения, свойственные волейболу),
- тренировочные упражнения, которым относятся имитационные упражнения (для правильного расположения ног и рук при приеме), подводящие упражнения (например, для освоения верхнего и нижнего приема используют броски мяча вверх- вперед), подвижные игры на освоение технических элементов игры (например, «Горячая картошка», «Метко в цель», «Точная подача» и т.п.).

Изучение техники выполнения приема мяча осуществляется поэтапно[2]. На занятиях в секции по волейболу с подростками 12-13 лет учитель для изучения технических приемов используются различные методы.

На первом этапе – ознакомление с разучиваемым приемом – учитель применяет словесные и наглядные методы. Используют рассказ, показ и объяснение. Личный показ учитель дополняет демонстрацией наглядных пособий: видеозаписей, схем, макетов площадок и т.д. [2].

На втором этапе происходит изучение приема в упрощенных условиях[2]. Педагог применяет два метода. Метод целостного выполнения упражнения предполагает выполнение упражнения сразу целиком после того, как его показали и объяснили. Он используется при изучении несложных по технике элементов и соединений. Такой метод применяется, когда нет необходимости разбивать упражнение по частям, т.к. его легко будет изучить в целом виде.

Метод расчлененного выполнения упражнения предполагает выполнение сложного упражнения по частям с последующим его объединением в одно целое. Он применяется, когда в целом виде упражнение будет трудно запомнить и

выполнить. Желательно подвести занимающихся к выполнению приема в целом в более короткие сроки.

На третьем этапе происходит изучение приема в усложненных условиях[2]. Работа предусматривает использование повторного, игрового, соревновательного методов. Основным выступает повторный метод, поскольку только многократное повторение обеспечивает становление и закрепление умений и навыков. С целью формирования гибкого навыка повторность предполагает изменение условий (постепенное усложнение) выполнения приема (действия), включая выполнение его на фоне утомления. Сопряженный метод и игровой позволяют одновременно решать задачи по совершенствованию техники и развитию специальных физических качеств, а также технико-тактической подготовки и комплексной, игровой.

Четвертый этап предполагает закрепление приема в игре и соревнованиях [2].

Рассмотрим методические аспекты работы учителя с подростками 12-13 лет при обучении их технике приема мяча сверху и снизу.

На первом этапе необходимо познакомить подростков с правильным выполнением приема мяча. Для хорошего овладения верхним приемом обучающемуся необходимо:

- уметь быстро перемещаться по площадке и принимать исходное положение,
- правильно располагать кисти перед лицом,
- касаться мяча только фалангами пальцев,
- уметь направлять мяч.

С этой целью педагог на занятиях в школьной секции по волейболу использует следующий комплекс упражнений:

Подбросить мяч над собой, поймать в положении верхней передачи.

Выполнить верхнюю передачу над собой и отбить в стену.

Выполнить верхнюю передачу над собой с перемещением в различные стороны.

Выполнить передачу от игрока к игроку,

Во время ходьбы выполнить передачи вверх–вперед над собой и т.п.

Для эффективного овладения приема мяча снизу обучающемуся необходимо:

- уметь принимать положение готовности,
- правильно располагать руки,
- быстро перемещаться в разные направления.

С этой целью педагог на занятиях в школьной секции по волейболу вводит следующие упражнения:

Подбросить мяч на высоту 2 – 3 м, после чего принять его двумя руками снизу.

Ударить мячом об пол, после отскока переместиться под мяч, и выполнить прием мяча снизу двумя руками.

Прием игроком поочередно двух мячей.

Упражнение в парах на расстоянии 5 – 6 м друг от друга. Одному игроку необходимо выполнить нижнюю прямую подачу, а другому принять мяч снизу на расстоянии 3 – 4 м.

Упражнение в парах, выполняемое через сетку. Одному игроку необходимо выполнить верхнюю прямую подачу, а другому принять мяч снизу в определенную зону или цель и т.д.

После первичного освоения техники приема мяча проводится работа по закреплению этих технических элементов. Изученные элементы повторяются несколько раз. Следует выполнять все упражнения правильно, стараясь не допускать ошибок.

Для совершенствования изученных технических приемов даются упражнения в усложненном варианте.

При обучении подростков 12-13 лет технике приема мяча в волейболе необходимо работу планировать в начале основной части тренировки, вначале использовать простейшие упражнения, исключить введение сложных ситуаций без освоения подводящих упражнений.

Таким образом, достижение высоких результатов игры в волейбол зависит от степени владения игроком техникой выполнения игровых приемов. В методике работы над техникой приема мяча выделяют 4 этапа: ознакомление с приемом, изучение в упрощенных и усложненных условиях, закрепление. С целью овладения техникой приема мяча детям 12-13 лет предлагаются специальные упражнения, способствующие более быстрому и правильному овладению структурой технического приема.

Список использованных источников

1. Ибрагимова, Е.Ю. Методика совершенствования технической подготовленности на учебно-тренировочном этапе подготовки волейболистов / Е.Ю. Ибрагимова. – Текст : электронный // Вестник магистратуры. – 2019. – № 6-4(93). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-sovershenstvovaniya-tehnicheskoy-podgotovlennosti-na-uchebno-trenirovochnom-etape-podgotovki-voleybolistov> (дата обращения: 05.04.2022).

2. Холодов, Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта : учеб. для студентов вузов / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – Москва : Академия, 2007. – 480 с. – Текст : непосредственный.

Сведения об авторе: Костоломова Евгения Викторовна, студентка 3 курса факультета физической культуры, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Научный руководитель: Булдашева Ольга Викторовна, ст.преподаватель кафедры ТОФВиБЖ, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

УДК 372.8

Миляева А.С.
г. Шадринск, Россия

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПРИ ОСВОЕНИИ РАЗДЕЛА «ОСНОВЫ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ» В КУРСЕ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена проблеме формирования основ здорового образа жизни у старшеклассников на уроках основ безопасности жизнедеятельности. В работе анализируются образовательные программы по ОБЖД, выявляются возможности предмета в формировании основ ЗОЖ. Автор предлагает наиболее эффективный метод обучения основам ЗОЖ в старших классах – проектный. Рассматриваются этапы работы над проектами на уроках ОБЖ в старших классах.

Ключевые слова: проект, проектный метод, этапы работы над проектом.

Сегодня в России наблюдается ухудшение здоровья подрастающего поколения. К проблемам, препятствующим сохранению и укреплению здоровья учащихся, относят: отсутствие готовности следовать здоровому образу жизни, негативный пример со стороны взрослых и сверстников, недостаточное внимание к данной проблеме со стороны педагогов и родителей и др.

Учеными доказано, что одним из самых эффективных способов сохранения здоровья детей является формирование у них основ здорового образа жизни. Сегодня очевидно, что усилий одной медицины в борьбе за здоровье детей недостаточно. Необходима комплексная работа по сохранению и

укреплению здоровья со стороны и медицины, и образовательных организаций, и семьи.

Исследования показывают, что работу по формированию основ ЗОЖ необходимо осуществлять начинать как можно раньше. В старших классах важность этой работы объясняется следующим. В старшем школьном возрасте формируется более целостное представление о себе и окружающих, круг осознаваемых социально-психологических качеств человека расширяется. Отсюда работа по формированию основ здорового образа жизни именно в этом возрасте дает хороший эффект.

В настоящее время сложилось противоречие между потребностью общества в формировании здоровой личности и наличием школьных факторов риска, отрицательной действующих на состояние здоровья школьников. Все это требует создания условий, направленных на создание здоровьесберегающей образовательной среды, а также обеспечивающих формирование личности, придерживающейся здорового образа жизни. Важную роль в этой плане играет предмет «Основы безопасности жизнедеятельности». Рассмотрим возможности курса ОБЖ в формировании основ здорового образа жизни у учащихся старших классов.

Проведенный анализ авторской образовательной программы (Э.Н. Аюбов, Д.З. Прищепов, М.В. Муркова, А.Ю. Тараканов) по предметной линии учебников по ОБЖ в 10 классе свидетельствует о том, что основам ЗОЖ посвящен 4 раздел, темами которого являются: «Здоровый образ жизни как основа благополучия», «Профилактика курения, употребления алкоголя, наркомании», «Репродуктивное здоровье человека».

Анализ другой авторской программы (С.В. Ким, В.А. Горский) позволяет отметить, что вопросы, связанные с формированием ЗОЖ рассматриваются в 10 и в 11 классах. Так, в 10 классе школьники изучают следующие темы по основам ЗОЖ: «Факторы риска нарушений здоровья: инфекционные и неинфекционные заболевания», «Медицинское обеспечение индивидуального и общественного здоровья», «ЗОЖ и его составляющие. Инфекционные заболевания: их особенности и меры профилактики», «Факторы риска неинфекционных заболеваний и меры их профилактики», «Профилактика заболеваний, передающихся половым путем». В 11 классе рассматриваются такие вопросы «Основы здорового образа жизни. Демографическая ситуация в России», «Культура ЗОЖ. Культура питания», «Культура ЗОЖ и репродуктивное здоровье. Вредные привычки. Культура движения» [2].

Проведенный анализ свидетельствует о том, что в каждом из указанных классов есть разделы, которые посвящены изучению основ здорового образа жизни.

Недостатком большей части систем обучения школьников ведению здорового образа жизни является их сконцентрированность на передаче информации. Школьник рассматривается в качестве объекта обучения, которому передаются знания о здоровом образе жизни в готовом виде. Однако, известно, что знания не предполагают требуемое поведение, поступки, действия. Чтобы знание помогло выбору поведения, нужна мотивация, побуждение к действию, а значит выбор иных подходов и методов обучения.

Для формирования положительной мотивации у школьников к ведению здорового образа жизни приоритетным подходом на уроках ОБЖ должен стать деятельностный. Исходя из этого, с целью формирования у старшеклассников основ здорового образа жизни на уроках ОБЖ эффективно использовать проектный метод.

Проектный метод в обучении – это метод, направленный на развитие творческих и познавательных процессов, критического мышления, умения самостоятельно получать знания и применять их в практической деятельности, ориентироваться в информационном пространстве [1].

Применение проектного метода в учебном процессе позволяет решить ряд важных задач. Первая задача – это повышение мотивации учащихся к изучению нового. Данный метод способствует развитию у старшеклассников исследовательских умений, умений самостоятельно приобретать знания из разных источников и пользоваться ими для решения практических задач. В результате развиваются их творческие и интеллектуальные способности, формируются такие качества, как самостоятельность, ответственность, инициативность, коммуникабельность, умение принимать решения.

Вторая задача обеспечивает реализацию принципов личностно-ориентированного обучения. Школьники выполняют проекты, исходя из собственных интересов и способностей.

Рассмотрим методические основы использования проекта на уроке со старшеклассниками при освоении основ здорового образа жизни. В старших классах можно предложить проект на тему «Профилактика вредных привычек». Рассмотрим содержание работы учителя и школьников на каждом этапе работы над проектом.

На поисковом этапе учитель ОБЖ предлагает тематическое поле, в котором учащиеся сформулируют тему проекта. Кроме того, педагог мотивирует

старшекласников на обсуждение, помогает сформулировать проблему, консультирует учащихся по формулированию цели проекта. Старшекласники выбирают тему, аргументируют выбор темы, пытаются найти противоречия и формулируют цель проекта. В тематическом поле «Вредные привычки» старшекласники могут работать над проектами по таким темам: «Профилактика вредных привычек», «Влияние наркотических веществ на здоровье человека», «Влияние алкоголя и курения на репродуктивное здоровье», «Снюс и его влияние на организм» и др.

Следующий этап – аналитический - заключается в том, что после определения проблемы и цели проекта необходимо изучить информацию в области влияния вредных привычек на жизнь, здоровье человека. Полученная информация систематизируется, вычленяется главное. Педагог на этом этапе координирует поиск информации, рекомендует источники, учит систематизации, организует анализ принятых решений. В результате на данном этапе должен быть сформулирован план работы над темой по профилактике вредных привычек.

Практический этап состоит в реализации запланированных действий. Педагог в это время выступает в роли консультанта. На этом этапе школьники могут разработать план организационных мероприятий выходного дня, разработать конспект «Дня здоровья», провести различные акции и мастер-классы, организовать выступления перед детьми среднего школьного возраста на классных часах о вреде вредных привычек и т.д.

Презентационный этап предполагает представление школьниками своих результатов проекта. Старшекласники решают, в каком виде они будут презентовать результаты, готовят презентацию, непосредственно выступают и отвечают на возникающие вопросы. Педагог должен подготовить технически кабинет для выступления, продумать взаимодействие с аудиторией, выступить в качестве эксперта.

При подготовке презентации по основам профилактики вредных привычек необходимо соблюдать следующие требования: иллюстрации должны быть хорошо видны, шрифт выбирать контрастный. Для большей наглядности в презентации целесообразно размещать больше иллюстраций с минимумом текста.

Контрольный этап заключается в том, что происходит подведение итогов проекта, старшекласники оценивают полученный продукт и свое собственное продвижение в процессе работы над проектом по профилактике вредных привычек (чему научились, что достигли, что узнали и т.д.).

Итак, в современных условиях наблюдается поиск новых средств и методов обучения, способствующих формированию основ ЗОЖ у старшеклассников. Исследования показывают, что эффективен в этом плане проектный метод. Этот метод позволяет применять знания на практике для решения конкретных задач в области освоения основ ЗОЖ, способствует развитию самостоятельности в формулировании проблемы, поиске ее решений.

Список использованных источников

1. Бориско, С.Н. Проектные методы обучения в подготовке бакалавров по инженерному направлению / С.Н. Бориско. – Текст : непосредственный // Проблемы повышения эффективности научной работы в оборонно-промышленном комплексе России : материалы 3 всерос. науч.-практ.конф. – Астрахань : ФГБОУ ВПО Астраханский государственный университет, 2020. – С. 17-23.
2. Ким, С.В. Основы безопасности жизнедеятельности. Базовый уровень : рабочая прогр. 10–11 кл. : учеб.-метод. пособие / С. В. Ким. – Москва : Вентана-Граф, 2019. – 105 с. – Текст : непосредственный.

Сведения об авторе: Миляева Алена Сергеевна, студентка 4 курса факультета физической культуры, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Научный руководитель: Булдашева Ольга Викторовна, ст.преподаватель кафедры ТОФВиБЖ, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

УДК 371

Рыбин К.Г.

г. Шадринск, Россия

ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ЦИФРОВОГО ПОКОЛЕНИЯ СРЕДСТВАМИ КАРАТЕ КИОКУШИНКАЙ

Статья посвящена проблеме сохранения здоровья детей в эпоху цифровизации. Малоподвижный образ жизни приводит к ухудшению работы систем органов, как следствие к снижению показателей физического развития организма детей. В работе рассматриваются возможности занятий карате Киокушинкай в физическом развитии детей.

Ключевые слова: цифровизация, здоровье, физическое развитие, развитие двигательных качеств, выносливость.

В эпоху цифровизации современные дети значительное количество времени взаимодействуют с «гаджетами». В результате наблюдается снижение двигательной активности, занятия физической культурой и спортом уходят на второй план, появляются проблемы со здоровьем.

Длительная, неправильно организованная работа за компьютером приводит к увеличению нагрузки на зрение, уменьшается нагрузка на опорно-двигательный аппарат и системы, обеспечивающие мышечную работу, что, в конечном счете, ведет к низкой физической подготовленности и неспособности организма физиологически адекватно реагировать на мышечную нагрузку. Кроме того, у таких детей наблюдается низкая физическая работоспособность, нарушения состояния осанки и стопы, снижение иммунитета, появляется риск развития различных заболеваний внутренних органов, ухудшается общее состояние организма.

С точки зрения М.Я. Студеникина только здоровый школьник способен успешно учиться, справляться с требованиями образовательной системы, быть работоспособным, правильно развиваться [3]. Отсюда создание условий для поддержания здоровья и физического развития современных детей является очень важным.

Известно, состояние здоровья человека на 50% зависит от образа жизни. Одной из составляющих здорового образа жизни выступает двигательная активность. Правильно организованная двигательная активность способствует сохранению здоровья и физическому развитию детей.

В научной литературе физическое развитие рассматривается как процесс изменения морфологических и функциональных свойств организма в определенные возрастные периоды. В физвоспитании детей оценка физического развития осуществляется через степень развития двигательных качеств: выносливости, быстроты, координации, гибкости, мышечной силы. Все эти качества развиваются и совершенствуются в процессе занятий физической культурой и спортом.

Карате Киокушинкай является одним из видов единоборств. Однако это не просто вид восточного единоборства, но еще и суставная и дыхательная гимнастика, растяжка, закаливание организма, развитие процессов внимания, памяти, мышления, а также воспитание дисциплинированности, ответственности, силы воли. Кроме того, занятия карате – это и физическое развитие ребенка.

Занятия способствуют развитию всех двигательных качеств. Рассмотрим возможности карате Киокушинкай в развитии выносливости занимающихся

подростков. Одним из основных качеств при занятиях физической культурой и спортом является выносливость, так как она помогает в течение определенного времени выполнять физические упражнения, не теряя качества выполнения упражнений. Выносливость выступает как важный компонент физического здоровья, в спортивной деятельности служит предпосылкой развития других физических качеств, а также играет важную роль в оптимизации жизнедеятельности.

На тренировках и в соревновательном процессе спортсмену, занимающемуся карате, необходимо выполнять интенсивную работу в течение длительного периода времени, что приводит к быстрому накоплению признаков утомления, снижению эффективности деятельности организма. Отсюда, важно уделять внимание развитию специальной выносливости на тренировках, чтобы организм был готов длительный промежуток времени проявлять силовые, скоростные и координационные качества, необходимые для успешных действия в карате, в том числе и Киокушинкай. Особенно важно проводить эту работу у старших подростков, поскольку в этом возрасте наблюдаются физиологические предпосылки для развития специальной выносливости.

Анализ исследований и научной литературы по проблеме развития специальной выносливости у спортсменов показывает, что ряд ученых (П.О. Астранд, С.В. Ищенко, В.С. Кузнецов, М.Я. Набатников, Н.Г. Назолин, Ж.К. Холодов и др.) занимались данной проблемой.

В специальной литературе вопросы возрастной динамики развития специальной выносливости, использования средств и методов воспитания данного качества рассмотрены широко, а в нашей статье мы рассмотрим методический аспект развития специальной выносливости средствами карате Киокушинкай у старших подростков в эпоху цифровизации.

Обратимся к характеристике методов развития специальной выносливости у старших подростков, занимающихся карате Киокушинкай. Метод – это определенный путь, способ достижения поставленной цели, совокупность операций и приемов, направленных на достижение результата.

Среди методов развития специальной выносливости выделяют методы непрерывного выполнения упражнения (равномерный и переменный); методы интервального прерывного упражнения (интервальный и повторный); соревновательный и игровой методы, метод круговой тренировки[3].

Одним из эффективных методов развития специальной выносливости у подростков цифрового поколения является метод круговой тренировки[1]. Это такой метод, который предусматривает последовательное выполнение

специально подобранных физических упражнений для развития и совершенствования физических качеств в процессе движения по кругу или замкнутой линии.

Приведем пример круговой тренировки с целью развития специальной выносливости у старших подростков, занимающихся Киокушинкай.

Тренировочный комплекс упражнений состоит из 10 станций, включающих 5 станций для общей физической подготовки спортсменов и 5 станций для специальной физической подготовки.

При выполнении упражнений на первых пяти станциях нагрузка должна выполняться в течение 30 секунд в максимально быстром темпе. Отдых между подходами должен составлять 30 секунд при количестве подходов – 3. Между станциями перерыв не более 30 секунд.

На первой станции занимающиеся выполняют кувырки вперед, на второй - отжимания, на третьей - поднимание и опускание туловища из положения лежа, на четвертой - прыжки через скакалку с двойным оборотом, на пятой - упражнение «стреножник» (попеременные толчки грифа от груди с одновременной сменой ног).

Следующие станции предполагают работу, направленную на специальную физическую подготовку. Упражнения следует выполнять максимально быстро, но без нарушения техники. Между станциями предполагается отдых не более 30 секунд.

Шестая станция предусматривает работу в парах в виде отработки атакующих действий. Первый номер выполняет прямой удар левой-правой в голову, 2 номер - защиту и различные подсечки с добивающим действием. Спортсмен работает как в одной, так и в другой стойке. Продолжительность работы - 1 минута.

Седьмая станция также предусматривает работу в парах в виде отработки атакующих действий, при этом подростки меняются ролями. Продолжительность работы - 2 минуты.

На восьмой станции спортсмены берут два эспандера в руки, третий цепляют одним концом за спину, другим за шведскую стенку, и выполняют одиночные удары со сменой уровня, двигаясь вперед и обратно. Продолжительность работы - 30 секунд.

На девятой станции спортсмены отрабатывают ударную технику на лапах, макиварах. Продолжительность работы 30 секунд. Выполняется 3 подхода с 30 секундным отдыхом.

Десятая станция предполагает проведение спаррингов со сменой партнера. Выполняется три поединка по 1 минуте с паузой отдыха в 30 секунд.

Итак, обязательное условие занятий Киокушинкай – это использование средств, направленных на всестороннее физическое развитие юных каратистов, обеспечивающих развитие всех двигательных качеств, способствующих укреплению костно-мышечной системы и совершенствованию кардиореспираторной. Выше перечисленное является основой для высоких результатов в карате, а также улучшает функционирование организма подростка в повседневной жизни. Это позволяет снизить негативное воздействие «гаджетов» на здоровье детей.

Список использованных источников

1. Понкратов, А.В. Повышение специальной выносливости у спортсменов рукопашного боя высокой квалификации при применении круговой тренировки / А.В. Понкратов. – Текст : электронный // Ученые записки университета Лесгафта. – 2019. – № 6 (172). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-spetsialnoy-vynoslivosti-u-sportsmenov-rukopashnogo-boya-vysokoy-kvalifikatsii-pri-primenении-krugovoy-trenirovki> (дата обращения: 07.04.2022).
2. Студеникин, М.Я. Книга о здоровье детей / М.Я. Студеникин. – Москва : Медицина, 1982. – 240 с. – Текст : непосредственный.
3. Холодов, Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта : учеб. для студентов вузов / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – Москва : Академия, 2007. – 480 с. – Текст : непосредственный.

Сведения об авторе: Рыбин Кирилл Григорьевич, студент 3 курса факультета физической культуры, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Научный руководитель: Булдашева Ольга Викторовна, ст.преподаватель кафедры ТОФВиБЖ, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ ОКАЗАНИЯ ПЕРВОЙ ПОМОЩИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ 10-11 КЛАССОВ НА УРОКАХ ОСНОВ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается проблема освоения старшеклассниками правил оказания первой помощи на уроках «Основ безопасности жизнедеятельности». В работе выясняются возможности курса ОБЖ в формировании навыков оказания первой помощи. Одним из методов освоения умений и навыков в области оказания первой помощи является игровой. Автор описывает методические основы проведения игры со старшеклассниками при изучении основ оказания первой помощи.

Ключевые слова: деловая, имитационная, ролевая игра, этапы проведения игры.

Проблемы выживания стояла перед человеком с древнейших времен. Сегодня вопросы безопасности человека также актуальны. Понимание необходимости подготовки населения к правильным действиям и поведению в чрезвычайных ситуациях привело к тому, что на всех этапах образования человека появилась учебная дисциплина, рассматривающая основы безопасности жизнедеятельности. Основной задачей этого предмета является воспитание личности, способной обезопасить себя и окружающих.

Однако, как показывает многолетний опыт, в момент чрезвычайной ситуации большое число смертей вызвано бездействием, паникой и неграмотным поведением человека в критической ситуации. В связи с этим важно понимать, что в процессе обучения необходимо не только дать теоретические знания, но и сформировать навыки, которые позволяют уверенно действовать в опасных ситуациях, в том числе и навыки оказания первой помощи. Отсюда роль подготовки школьников к оказанию первой помощи возрастает. Эти задачи решаются при освоении предметов «Биология», а также «Основы безопасности жизнедеятельности».

В современных условиях происходит поиск новых форм, средств и методов формирования у обучающихся навыков в области оказания первой помощи. Наиболее эффективно этот процесс осуществляется в условиях игрового метода обучения.

Однако, несмотря на актуальность проблемы, до сих пор не уделяется должного внимания обучению старших школьников навыкам оказания первой помощи посредством игр в курсе основ безопасности жизнедеятельности.

В этой связи в настоящее время объективно существует противоречие между необходимостью использования игровых методов, как эффективных практических методов обучения, и недостаточным использованием этих методов на уроках ОБЖ при изучении тем, связанных с правилами оказания первой помощи.

В школьной программе основы оказания первой помощи изучаются при освоении предмета «Основы безопасности жизнедеятельности». В Федеральных государственных образовательных стандартах основного общего и среднего общего образования прописаны требования об обязательном формировании у школьников системы знаний и умений в области оказания первой помощи пострадавшим. Так, в ФГОС описываются следующие предметные результаты освоения предмета «Основы безопасности жизнедеятельности»: умение оказать первую помощь пострадавшим; умение принимать обоснованные решения в конкретной опасной ситуации с учётом реально складывающейся обстановки и индивидуальных возможностей [2]. Правила оказания первой помощи рассматриваются в курсе ОБЖ при изучении раздела «Основы медицинских знаний и оказание первой помощи».

Данный раздел изучается в течение всего курса ОБЖ основной и средней школы.

Анализ учебных программ показал, что в настоящее время широко используются программы по основам ОБЖ в 10-11 классах следующих авторских коллективов: А.Т. Смирнова, Б.О. Хренникова; С. В. Кима, В. А. Горского; В.Н. Латчука и др.

Наиболее популярной среди педагогов является программа С. В. Кима, В. А. Горского, которая содержит раздел «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни» В 10 и 11 классах на тему «Оказание первой помощи при неотложных состояниях» отводится по 5 часов.

Сравнительный анализ программ по ОБЖ в 10-11 классах, показал, что во всех программах есть темы, посвященные основам оказания первой помощи. Некоторые программы предполагают более углубленное изучение отдельных тем, также есть незначительная разница в количестве часов, выделенных на обучение оказанию первой помощи. Отметим, что в программах А.Т. Смирнова и В.Н. Латчука оказание первой помощи рассматривается в 10-х классах. Однако, в 11 классах на изучение этих вопросов отводится большее количество часов.

Центральное место в проблеме преподавания раздела «Оказание первой помощи» обучающимся 10-11 классов занимают вопросы выбора методов и средств обучения. Обладание знаниями основ оказания первой помощи не гарантирует, что человек может успешно воспользоваться ими в случае необходимости. Отсюда педагогу следует подобрать такие методы и средства, чтобы у школьников формировалась не сумма знаний, а умения и навыки по основам оказания первой помощи.

С целью формирования навыков оказания первой помощи у обучающихся 10-11 классов на уроках безопасности жизнедеятельности целесообразно использовать следующие игровой метод и включать деловые, имитационные, ролевые игры.

В методической литературе выделяют три основных этапа реализации игр на уроках ОБЖ:

На этапе подготовки происходит выбор игры, формулирование цели и задач, разрабатывается программа игры, продумывается материальное обеспечение.

На втором этапе – проведения – осуществляется непосредственно сама игра. На данном этапе объясняются правила проведения игры, школьники знакомятся с игровой ситуацией, затем участники игры разрабатывают план действий в игровой ситуации и осуществляют действия в связи с планом.

Этап подведения итогов заключается в анализе хода игры, в оценке действий каждого участника, формулировании рекомендаций.

На уроках ОБЖ при освоении старшеклассниками основ оказания первой помощи можно провести деловую игру по теме «Первая помощь при поражении радиацией, отравляющими химическими веществами». Школьников можно разделить на три группы: «ученых», отвечающих за теоретическую часть урока; «практиков», демонстрирующих применение средств оказания первой помощи при радиационном и химическом поражении; «экспертов», изучающих влияние химически- и радиационно-опасных веществ на организм человека и экологию, и дающих оценку действиям «практиков» [1]. Игра завершается обсуждением достигнутых результатов игры.

Имитационные игры можно применять при изучении темы «Первая помощь при остановке дыхания и сердцебиения». В игровой ситуации школьникам необходимо продемонстрировать навыки проведения сердечно-легочной реанимации на тренажере-манекене.

Ролевую игру можно использовать при изучении темы «Первая помощь при дорожно-транспортном происшествии», где учащимся даются роли

«пострадавший», «оказывающий помощь», «медицинский работник». Школьникам предлагается игровая ситуация следующего содержания: «На дороге произошло столкновение автомобилей. Двое пострадавших. У одного открытый перелом костей голени. У второго травма в области затылочной кости. После извлечения из автомобиля он потерял сознание, у него остановилось дыхание, отсутствует сердцебиения, зрачки на свет реагируют». Задача участников игры состоит в поиске правильных действий и в выполнении ролей согласно ситуации.

Таким образом, в результате проведения игр школьники погружаются в ситуацию, которая требует от них выполнения определенных игровых действий. Это способствует формированию умений оказания первой помощи. Игра моделирует различные ситуации, в ходе анализа которых ученики ведут поиск оптимального решения и накапливают практический опыт.

Список использованных источников

1. Зобнин, Э.Р. Метод деловой игры в школьном курсе «Основы безопасности жизнедеятельности» / Э.Р. Зобнин. – Текст : непосредственный // Вестник научных конференций. – 2017. – № 3-5(19). – С. 71-73.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования : утв. приказом М-ва образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. N 413.– Доступ из системы «Гарант». – Текст : электронный.

Сведения об авторе: Чернышева Юлия Михайловна, студентка 4 курса факультета физической культуры, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Научный руководитель: Булдашева Ольга Викторовна, ст.преподаватель кафедры ТОФВиБЖ, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

9. Актуальные проблемы психологии образования: вызовы времени

Виноградова О.А.

г. Тверь, Россия

ДИСТАНЦИОННЫЕ КОНКУРСЫ В РЕАЛИЯХ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются вопросы, посвященные актуальной проблеме современного академического музыкального образования, проведению музыкальных конкурсов в дистанционном формате. В педагогическом сообществе на данный момент, отношение к ним сложилось неоднозначное. На основании практического опыта участия в дистанционных конкурсах в период эпидемиологических ограничений, представлены основные положительные и отрицательные моменты данного явления с точки зрения автора.

Ключевые слова: дистанционные конкурсы, детские школы искусств.

Дополнительное образование является неотъемлемой частью современного образовательного пространства. «Дополнительное образование детей и взрослых направлено на формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых. Дополнительное образование детей обеспечивает их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности» [11]. «Дополнительное образование детей, продолжая традиции внешкольного образования, заложенные в работах педагогов XIX–XX вв. (В.П. Вахтеров, П.Ф. Лесгафт, Е.Н. Медынский, В.И. Чарнолуцкий, С.Т. Шацкий, А.Г. Асмолов, А.К. Бруднов, О.С. Газман, Е.Б. Евладова, М.Б. Коваль, Л.Г. Логинова, Л.А. Николаева), ориентировано на социальные запросы и одновременно призвано «удовлетворять постоянно меняющиеся индивидуальные социокультурные и образовательные потребности детей»» [10, с. 191]. «В дополнительном образовании детей познавательная активность личности выходит за рамки собственно образовательной среды в сферу самых разнообразных социальных практик. Фактически эта сфера становится инновационной площадкой для отработки образовательных моделей и технологий будущего, а персонализация дополнительного образования определяется как ведущий тренд развития образования в XXI веке» [3]. Требования ФГОС общего образования предполагают интеграцию основного и

дополнительного образования. В Тверской области в 100 % общеобразовательных организаций предоставляются услуги по реализации дополнительных образовательных программ (работают более 6,7 тыс. кружков). Функционируют около 160 организаций дополнительного образования детей различной ведомственной принадлежности (образования, культуры, спорта и др.), из них 64 – это детские школы искусств, музыкальные, хоровые, художественные школы.

Детские школы искусств (музыкальное отделение), детские музыкальные школы, детские хоровые школы (далее ДШИ) составляют основу системы российского музыкального образования. Основным видом деятельности ДШИ является реализация дополнительных образовательных программ художественной направленности. Образовательная деятельность ДШИ «направлена на выявление одаренных детей в раннем возрасте, приобретения ими знаний, умений, навыков в области музыкального искусства, опыта творческой деятельности и осуществления их подготовки к получению профессионального образования в области искусств» [9].

Эффективной формой выявления и развития одаренных детей, а также средством повышения качества обучения, является проведение профессиональных музыкальных конкурсов среди обучающихся ДШИ. Они бывают различного уровня: международные, всероссийские, областные, зональные и внутришкольные и включают в себя различные номинации, как правило, это сольное и ансамблевое исполнение (по видам инструментов и вокальные), оркестровое и хоровое исполнительство, и различные возрастные категории участников. Традиционные требования к программам: исполнение полифонического произведения (проверяется интеллект музыканта), виртуозное произведение (наличие мелкой техники), оригинальное произведение (критерии - полнота раскрытия художественного образа, эмоциональность). Безусловно, подготовка к конкурсу любого уровня стимулирует интерес ребенка к занятиям, дисциплинирует его, а также способствует воспитанию морально-волевых качеств, таких как целеустремленность, упорство, настойчивость и, как следствие, способствует творческому профессиональному росту обучающегося и его профессиональному самоопределению.

Подготовка к конкурсу начинается задолго до его проведения и включает в себя несколько этапов.

1. Первый этап: выбор программы - самый ответственный. Программа должна соответствовать не только требованиям конкурса, но и возрастным

особенностям и исполнительским возможностям ребенка. Уровень сложности программы одинаково нельзя завышать или занижать.

2. Второй этап: разучивание - самый длительный по времени. Он требует от ученика и преподавателя систематической, кропотливой аналитической работы и практической на инструменте.

3. Третий этап: обыгрывание. Что это значит? Для того чтобы успешно исполнить свою программу на конкурсе, необходимо не менее чем за месяц до конкурсного выступления неоднократно обыграть ее на публике.

Конкурсные прослушивания участников скорее напоминают праздник творчества, чем соревнование. Такие праздники украшают будни юных музыкантов, привносят в них разнообразие, вызывают эмоциональный подъем и оставляют яркое впечатление. «Конкурсы нужны, прежде всего, потому, что открывают новые творческие горизонты, дают возможность юному музыканту выйти на сцену, выступить перед публикой... и чем раньше ребенок осознает себя артистом, а не просто учеником музыкальной школы, тем лучше» [2].

В качестве примера конкурса высочайшего уровня исполнительского мастерства участников, можно привести Международный конкурс имени народного артиста В.Ф. Гридина, который широко известен в России и за рубежом. Впервые областной конкурс баянистов и аккордеонистов, посвященный памяти музыканта, виртуоза-баяниста, уроженца Курской области, был проведен в 1998 году в городе Курчатове Курской области. Масштабы и значение конкурса росли год от года. В 2002 году «комитетом по культуре Курской области было принято решение о переносе творческого соревнования в Курск. В 2012 году он обрел статус всероссийского, спустя семь лет – международного. С 2012 года конкурс вошел в систему отбора кандидатов для поездки на международные конкурсы «Кубок мира» и «Трофей мира», организованного Межрегиональной Ассоциацией Баянистов и Аккордеонистов (г. Москва). Заслуженный артист России, Почетный профессор Харьковской и Шанхайской консерваторий, лауреат международных конкурсов Юрий Шишкин считает, что «на конкурсах подобного уровня прослеживается перспектива развития баянного искусства в целом по России, странах ближнего и дальнего зарубежья» [6].

Расскажем, о IX Областном открытом конкурсе им. В.Ф. Гридина (2010 год), непосредственными участниками которого мы являлись. Конкурс проходил на протяжении трех дней. «Председатель жюри - народный артист России, профессор Воронежской государственной академии искусств Александр Скляр» [6]. «В жюри вошли ведущие мастера: народный артист РФ, профессор

Российской академии музыки имени Гнесиных Юрий Дранга; заслуженный артист РФ, лауреат всероссийских и международных конкурсов Юрий Шишкин; руководитель ансамбля солистов «Русская мозаика» Курской филармонии Юрий Ткачев; лауреат всероссийских и международных конкурсов преподаватель Российской академии музыки имени Гнесиных Александр Селиванов» [12]. Каждый конкурсный день был насыщен событиями. Утром, на сцене Курского музыкального колледжа имени Г.В. Свиридова проходили конкурсные прослушивания. Во второй половине дня, члены жюри проводили методические семинары для преподавателей и мастер-классы для учащихся, по вечерам было запланировано посещение Курской государственной филармонии. В первый день в большом зале филармонии состоялось торжественное открытие конкурса. В концерте принимали участие выдающийся баянист современности Юрий Шишкин, специальный гость конкурса - лауреат Всероссийских и Международных конкурсов, дважды лауреат конкурса имени В.Ф. Гридина, победитель программы «Минута славы» (2007 г.) первого канала телевидения Максим Токаев. Во второй день - концерт оркестра народных инструментов Курской государственной филармонии. День третий - торжественное закрытие конкурса, объявление результатов, вручение денежных премий победителям, Гала-концерт лауреатов. Несмотря на плотный график, мы еще успели совершить экскурсию по центру города, расположенного на двух холмах, посетили Кафедральный Знаменский собор, построенный в честь победы в Отечественной войне 1812 года.

В рамках конкурса было организовано распространение нового учебно-методического пособия в двух частях «Азбука маленького баяниста» Крыловой Г.И. (издательство «Владос», г. Москва, 2010 г.). Автор, Крылова Галина Ивановна, Заслуженный деятель культуры России, Лауреат Общероссийского конкурса «Лучший преподаватель детской школы искусств» охотно консультировала преподавателей ДШИ, давала ценные рекомендации по использованию в работе данного пособия.

Конечно, участие в подобных очных конкурсах, требует от участников временных и финансовых затрат. Но, общение с жюри, легендарными музыкантами в мире баянного искусства, возможность обменяться методическими и репертуарными наработками, послушать в живую выступления учащихся из различных регионов нашей страны, а также зарубежных исполнителей, познакомиться с достопримечательностями города, оставляет незабываемое впечатление и способствует дальнейшему творческому росту, как учащихся так и преподавателей.

В XXI веке, в эпоху интенсивного развития цифровых технологий, с совершенствованием информационно-компьютерных технологий и все более активном применении их в современном образовательном процессе, появились конкурсы, проводимые в дистанционной форме. «Дистанционный конкурс – это форма деятельности, совершаемой на расстоянии, при которой участники стремятся превзойти друг друга в ходе интерактивного взаимодействия с жюри конкурса, между собой и специальным программным обеспечением» [1, с. 27-36]. В своей статье авторы М.Г. Долгушина и И.А. Богомолова предполагают, что «истокom их возникновения можно считать практику проведения по аудио- или видеозаписям первых туров на многих «живых» конкурсах. Записи в таких случаях использовались как средство выявления профессионального уровня претендентов для отбора в следующий этап соревнования» [2, с. 132]. Данная практика применяется и в настоящее время. Например, на «V Всероссийском открытом конкурсе исполнителей на народных инструментах имени И.Я. Паницкого (г. Саратов», 2021 г.), утверждение списка участников I и II категории (обучающиеся ДШИ) проводилось на основании предварительного отбора по видеозаписям» [7]. Но, как правило, основная идея «интернет-конкурсов состоит в возможности контактов в виртуальном пространстве всех задействованных в музыкальном состязании сторон – участников, жюри и оргкомитета. Претенденты в течение определенного временного периода присылают на конкурс видеоролики с записями концертных программ; члены жюри их прослушивают и к назначенному сроку выставляют итоговые баллы; оргкомитет обеспечивает координацию действий, документальное оформление результатов и пересылку присужденных дипломов» [2, с. 132]. Видеозапись конкурсного выступления размещается на доступном видеохостинге. Предусмотрен организационный взнос.

В педагогическом сообществе отношение к дистанционным конкурсам сложилось неоднозначное. Превалирует мнение, что их коммерческая составляющая, облегченные требования к конкурсным программам, возможность неоднократной записи исполнения снижают значение конкурсной борьбы, обесценивают звание лауреата. Безусловно, эти претензии отчасти справедливы, и с ними трудно не согласиться. Заходя в класс некоторых преподавателей, на стене можно увидеть целый иконостас дипломов. В дипломе написано: «Лауреат 2 степени Международного конкурса за выполненную работу «Обезьянки на дереве». Конечно, подобные конкурсы к профессиональным творческим состязаниям отношения никакого не имеют.

Но, как бы мы не относились к данной форме проведения, ограничения в связи со сложившейся эпидемиологической ситуацией, вынудили даже самых ярых противников обратиться к ней. На сегодняшний день, участие в дистанционных конкурсах является оптимальным решением вопроса организации творческой деятельности обучающихся за пределами учреждения. В связи с этим дистанционные конкурсы и все более активное участие в них, следует воспринимать не как уход от традиций музыкальной педагогики, а как доступную вариативную форму, позволяющую учитывать обстоятельства и физические, технические, организационные возможности. В настоящее время ее следует рассматривать также как один из доступных способов коммуникации, посредством, которого возможно вести активную творческую деятельность, не меняя географического положения участников. В современных условиях это способствует сохранению традиций и единства образовательного пространства Российской Федерации в сфере академического музыкального образования.

Надо отметить, что среди конкурсов, проводимых по видеозаписям, есть достойные и профессиональные. Например, «Международный конкурс ансамблей и оркестров народных инструментов «Приношение Маэстро», посвященный 160-летию со дня рождения В.В. Андреева» (2021 год) [5]. Учредителем и организатором является Международный центр искусств «Ключ к успеху» гор. Казань (далее Центр). Как они себя позиционируют «команда профессиональных музыкантов, высококвалифицированных педагогов и опытных администраторов в области искусства, увлеченных общей идеей сделать мир лучше» [4]. Изучив Положение, ознакомившись с информацией, размещенной на официальном сайте Центра, было принято решение об участии школьного ансамбля русских народных инструментов «Музыкальный экспресс» МБУ ДО «Максатихинская ДШИ» в данном конкурсе. На принятие решения повлияли следующие факторы: в состав жюри входят известные музыканты и преподаватели, видные деятели культуры и искусства, требования к конкурсной программе не заниженные, существование формы обратной связи (комментарии к выступлениям конкурсантов, профессиональные рекомендации высококвалифицированных педагогов), открытость конкурса (размещение на сайте информации об участниках конкурса, протокола, видео-Гала-концерта, видеодайджеста). Следует отметить также положительные организационные моменты: удобная форма заполнения электронной заявки на участие на официальном сайте Центра. После отправления заявки на указанный адрес электронной почты моментально приходит подтверждение о ее получении, возможна оплата организационного взноса безналичным путем, указаны

действующие контактные номера телефонов. Надо сказать, что сотрудничество с командой Международного центра искусств «Ключ к успеху» оставило о себе самое благоприятное впечатление, и более того, было продолжено. В 2022 году обучающиеся МБУ ДО «Максатихинская ДШИ» приняли участие в творческом проекте Центра – «Международном конкурсе исполнителей на народных инструментах «MUSICA DEL MONDO» в номинациях «Солисты», «Ансамбли» [8].

Проанализируем положительные и отрицательные моменты данного явления современности с точки зрения автора. К основным достоинствам можно отнести:

- возможность творческой самореализации в условиях эпидемиологических ограничений;
- поддержание интереса обучающихся к занятиям;
- реализация личностно-ориентированного подхода в формировании и развитии творческой личности;
- формирование портфолио обучающихся и преподавателей;
- использование конкурсных видеозаписей для создания личного архива обучающегося;
- повышение уровня владения ИКТ преподавателей;
- «минимизация материальных затрат и независимость от географии места организации конкурса» [2,133];
- выполнение Плана мероприятий (дорожная карта) по перспективному развитию ДШИ;
- сохранение традиций отечественной музыкальной педагогики.

Отрицательные стороны:

- отсутствие навыка публичного выступления;
- отсутствие личного творческого общения с конкурсантами, жюри;
- невозможность почувствовать атмосферу конкурса, где даже в воздухе присутствует дух соревнования, азарт, но в то же время и ощущение единства и личной причастности к событию в музыкальном мире;
- невозможность получения новых впечатлений от поездки [2,134], смены привычной обстановки;
- искажение звукозаписывающей техникой реального акустического звучания.

Итак, несомненно, положительные моменты присутствуют, но нельзя не учитывать, что в воспитании музыканта-исполнителя значительную роль играют

именно перечисленные отрицательные факторы, поскольку «содержат огромный воспитательный и стимулирующий потенциал, который дистанционная форма проведения конкурсов компенсировать не способна» [2,134]. В перспективе же предполагаем, что доступны будут обе формы проведения творческих соревнований. Безусловно, право выбора конкурса остается личным делом каждого.

Список использованных источников

1. Бельчусов, А.А. Понятие и типология дистанционных конкурсов / А.А. Бельчусов. – Текст : непосредственный // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. – 2011. – № 3 (71), ч. 1. – С. 27-36.
2. Долгушина, М.Г. Интернет – конкурсы исполнительского мастерства как феномен современной музыкальной культуры / М.Г. Долгушина, И.А. Богомолова. – Текст : электронный // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-konkursy-ispolnitelskogo-masterstva-kak-fenomen-sovremennoy-muzykalnoy-kultury/viewer>.
3. Концепция развития дополнительного образования детей : распоряжение правительства РФ от 4 сент. 2014 г. № 1726-р. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_168200/159f057017501e741437a680111f2f3778861c87/. – Текст : электронный.
4. Международный центр искусств «Ключ к успеху»: группа. – Текст : электронный // ВКонтакте : соц. сеть. – URL: <https://vk.com/public200377811>.
5. Результаты конкурсов. – Текст : электронный // Международный центр искусств «Ключ к успеху» : сайт. – URL: <https://konkurstalantov.ru/result/>.
6. I Международный конкурс имени народного артиста России В.Ф. Гридина. – Текст : электронный // Курский музыкальный колледж : офиц. сайт. – URL: <https://kmk.kursk.muzkult.ru/news/41917529/>.
7. Положение V Всероссийского открытого конкурса исполнителей на народных инструментах имени И.Я. Паницкого. – URL: <http://sarcons.ru/upload/iblock/65a/65a23758e1d13776f37c79ed24cc5db9.pdf>. – Текст : электронный.
8. Положение Международного конкурса исполнителей на народных инструментах «MUSICA DEL MONDO». – Текст : электронный // Международный центр искусств «Ключ к успеху» : сайт. – URL: <https://konkurstalantov.ru/contest14/>.
9. Российская Федерация. Министерство культуры. Об утверждении Порядка осуществления образовательной деятельности образовательными организациями дополнительного образования детей со специальными наименованиями "детская школа искусств", "детская музыкальная школа", "детская хоровая школа", "детская художественная школа", "детская хореографическая школа", "детская театральная школа", "детская цирковая школа", "детская школа художественных ремесел" : приказ от 02.06.2021 № 754. – URL:

- <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107060033>. – Текст : электронный.
10. Сабина, С.В. Детские школы искусств в системе современного дополнительного образования: традиции и поиски направленной деятельности / С.В. Сабина. – Текст : непосредственный // Поволжский педагогический вестник. – 2015. – № 4 (9). – С. 191.
11. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/. – Текст : электронный.
12. Хабаров, Ю. Воронежец выиграл Гран-при музыкального конкурса в Курске / Ю. Хабаров. – URL: <https://culturavr.ru/music/1014>. – Текст : электронный.

Сведения об авторе: Виноградова Ольга Анатольевна, магистрант кафедры педагогики и психологии начального образования направление 44.04.01 Педагогическое образование, профиль Менеджмент в образовании ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», преподаватель высшей квалификационной категории МБУ ДО «Максатихинская ДШИ», г. Тверь, Россия.

Научный руководитель: Крылова Марина Андреевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия.

УДК 159.9

Егорова Л.В.

г. Чебоксары, Россия

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБУЧАЕМОСТИ С РАЗВИТИЕМ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена изучению взаимосвязи обучаемости с развитием познавательных процессов у старших дошкольников. Предлагается краткий теоретический анализ темы и результаты пилотажного исследования.

Ключевые слова: *обучаемость, познавательные процессы, внимание, память, старший дошкольный возраст.*

С момента своего рождения человек включается в систему обучения. Период нашей жизни от рождения и до школы является возрастом, когда ребенок развивается быстрыми темпами, это период интенсивного развития физических и психических качеств и характеристик.

На этом этапе создаются условия для общего развития детей, которые в будущем послужат фундаментом для получения и усвоения умений, навыков и

знаний. Этот промежуток жизни своего рода время наработок на будущее, которое выражается в новообразованиях психологического характера к концу возрастного периода. Дети заметно отличаются друг от друга по тому, насколько легко и основательно они воспринимают новые знания в сфере обучения.

Продолжая идеи Л.С. Выготского, ряд исследователей, среди которых А.К. Маркова, И.А. Зимняя, связывали обучаемость с готовностью ученика получать помощь от взрослого (воспитателя или учителя) в решении им задач. Для примера, возьмем детей 6 лет с примерно идентичным уровнем умственного развития. Окажется, что способность к обучению у них проявится абсолютно по-разному: один способен решать задачу на уровне десятилетнего возраста, а другой только уровня девятилетнего. То есть в понимании термина «обучаемость» есть много нюансов. Например, Г. Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова считают, что обучаемость и зона ближайшего развития ребенка связаны в большей степени, чем обучаемость и его развитие [2].

Вопрос изучения обучаемости будоражил умы многих ученых. П.Я. Гальперин в теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий основывался на возможности безошибочного обучения при использовании речевого действия. Н.А. Менчинская определила связь индивидуальной чувствительности к усвоению знаний (обучаемости) от смысловой памяти и самостоятельности мышления. Проблемам обучения детей дошкольного возраста и развития детской речи посвящен ряд работ Д.В. Эльконина. Тему развития мышления и изучения детей дошкольного возраста с пониженной обучаемостью не обошла У.В. Ульянова. Благодаря ее работам у нас есть возможность обнаружить еще в дошкольном возрасте под воздействием каких условий, обстоятельств и причин у детей формируется пониженная обучаемость [3, 4].

Одной из важнейших задач существующей системы современного образования является формирование у ребенка набора универсальных учебных действий, которые обеспечивают компетенцию «научить учиться» [5]. В развитии этой компетенции детей обучаемость играет значительную роль. Движущими силами обучаемости выступают внимание, мышление, память, то есть познавательные процессы, а также развитие речи.

В процессе обучения в работу включаются память, внимание, что является важным условием эффективного усвоения знаний. Владение детьми дошкольного возраста новых практических видов деятельности неизменно повышает требования к его вниманию. Для 5-6 летнего ребенка характерно преобразование непроизвольного внимания в произвольное. В этом возрасте

продолжают развиваться свойства внимания, такие как устойчивость, распределение и переключаемость. По большей части, направленность и сосредоточенность внимания зависят уже не от особенностей предмета, а от применения волевых усилий и поставленной цели ребенка.

Память, как и внимание, является признанным компонентом пока только специальной обучаемости, что нашло отражение в работах С. Ф. Жуйкова, И. А. Зимней. Исследованиям памяти и проблемам ее развития посвящены работы таких ученых как А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, З.М. Истоминой. Под воздействием игровой деятельности и руководством старших, по мнению ученых, у старшего дошкольника формирует преднамеренное запоминание [1]. Однако спецификой данного возраста является частая неспособность детей отличить друг от друга образы памяти и воображения.

Вышеприведенный анализ позволил предположить, что существуют особенности в развитии познавательных процессов детей старшего дошкольного возраста, которые взаимосвязаны с обучаемостью. Познавательные процессы детей не всегда развиваются равномерно, иногда уровень развития одного процесса, например памяти, может опережать или отставать от уровня развития другого, например, внимания, что отражается на обучаемости ребенка. При разработке и последующем применении развивающей программы существует возможность повысить уровень и скорректировать развитие познавательных процессов ребенка, а значит и обучаемость. Эти положения легли в основу нашей гипотезы.

Цель данной работы - изучение зависимости обучаемости старших дошкольников от уровня развития их познавательных процессов: памяти, внимания.

Задачи исследования:

1. Анализ теоретических источников по изучению взаимосвязи обучаемости старших дошкольников с уровнем развития их познавательных процессов: памяти, внимания, а также восприятия и мышления.
2. Подбор и реализация методов изучения познавательных процессов и обучаемости у старших дошкольников.
3. Анализ результатов экспериментального изучения взаимосвязи обучаемости старших дошкольников с уровнем развития их познавательных процессов (памяти, внимания).

Для подтверждения гипотезы выбраны методы психологической диагностики.

1. Методика «Найди и вычеркни», авторы Т.Д. Марцинковской и Е.Л. Доценко, выявление продуктивности и устойчивости внимания.
2. Методика «Сапожки» Н.И. Гуткиной, выявление обучаемости.
3. Методика тестирования слуховой вербальной памяти, автор З.М. Истомина.

С целью определения показателя обучаемости и уровня развития слуховой памяти, продуктивности и устойчивости внимания и обучаемости, используя методики З.М. Истоминой, Н.И. Гуткиной, Т.Д. Марцинковской и Е.Л. Доценко, было проведено тестирование детей старшей группы МБ ДОУ № 117 «Белоснежка» города Чебоксары Чувашской Республики. В исследовании приняли участие 21 дошкольник. Результаты этого пилотажного исследования отражены в таблицах 1-3.

Таблица 1. Результаты психодиагностики слуховой вербальной памяти старших дошкольников (З.М. Истомина)

Уровень	Результаты, в %
Высокий уровень 6-10 баллов	18,18
Средний уровень 4-5 баллов	63,64
Низкий уровень 1-3 балла	18,18

Таблица 2. Результаты психодиагностики обучаемости старших дошкольников методика «Сапожки» Н.И. Гуткина

Уровень	Результаты, в %
Без ошибок	90,91
1-2 ошибки	9,09
3-4 ошибки	0

Таблица 3. Результаты психодиагностики внимания «Найди и зачеркни» методика Т.Д. Марцинковской и Е.Л. Доценко

Уровень	Продуктивность внимания, в %	Устойчивость внимания, в %
> или = 1,25 очень высокие показатели	0	0
от 1 до 1,25 приемлемый уровень	0	0
от 0,75 до 1 средние показатели продуктивности	0	45,5
от 0,5 до 0,75 средний уровень	36,36	64,5
от 0,25 до 0,5 низкий уровень	9,1	0
от 0 до 0,24 очень низкий уровень	54,55	

Анализ результатов. Как видно из результатов, у выбранной группы дошкольников высокая обучаемость - у 90,91% детей. Большинство детей данной группы имеют показатель развития слуховой памяти на среднем уровне - 63,64% детей. По продуктивности внимания результаты от среднего до низкого уровня, причем 54,55% детей показывают именно низкий уровень продуктивности внимания. По устойчивости внимания – результаты у 100 % дошкольников находятся в зоне среднеустойчивого и неустойчивого внимания.

Выводы. Первичный анализ показал, что группа старших дошкольников с высокой обучаемостью имеет средние и низкие показатели внимания (продуктивность и устойчивость) и слуховой памяти, что подтверждает гипотезу о неравномерности в развитии познавательных процессов и обучаемости детей. Дальнейшие исследования будут проходить в направлении изучения мышления и психофизиологических показателей детей (зрительно-моторной координации). Планируется, что развивающая программа станет средством сопровождения, которое в процессе обучения поможет некоторым группам детей старшего дошкольного возраста справиться с дискомфортом и неравномерностью развития познавательных процессов и обучаемости. Поэтому, дальнейшее сопровождение, в виде развивающей работы в конкретной социальной ситуации развития, будет иметь такой характер, когда образовательная среда актуализирует, корректирует и развивает индивидуально-личностный потенциал каждого ребенка.

Список использованных источников

1. Баданина, Л.П. Психология познавательных процессов : учеб. пособие / Л.П. Баданина. – 3-е изд., стер. – Москва : ФЛИНТА, 2017. – 238 с. – Текст : непосредственный.
2. Кравцов, Г.Г. Взаимосвязь обучения и развития: проблемы и перспективы / Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова. – Текст : непосредственный // Культурно-историческая психология. – 2020. – Т. 16, № 1. – С. 4-12.
3. Леонтьев, А.Н. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец. – Москва : Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995. – 144 с. – Текст : непосредственный.
4. Шадриков, В.Д. Познавательные процессы и способности в обучении / В.Д. Шадриков. – Москва : Просвещение, 1990. – 139 с. – Текст : непосредственный.
5. Славутская, Е.В. Психологическое сопровождение учащихся начальной школы в условиях введения ФГОС НОО / Е.В. Славутская ; Чуваш. гос. пед. ун-т им. И.Я. Яковлева. – Чебоксары : Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2013. – 78 с. – Текст : непосредственный.

Сведения об авторах: Егорова Людмила Владимировна, магистрант 1 курса, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева» г. Чебоксары, Россия, lv-21@bk.ru

Научный руководитель: Славутская Елена Владимировна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева» г. Чебоксары, Россия, slavutskayaev@gmail.com

УДК 159.9

Фролова Е.А.

г. Чебоксары, Россия

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

В данной статье затрагиваются вопросы «психолого-педагогического сопровождения детей»; раскрываются особенности и характеристика детей младших школьников с расстройствами аутистического спектра (РАС); затрагиваются аспекты работы каждого педагога и специалиста, сопровождающего ребенка с аутизмом; рассматриваются вопросы проведения коррекционной работы каждым специалистом, который работает с детьми с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: *психолого-педагогическое сопровождение, дети младшего школьного возраста, расстройство аутистического спектра, сопровождение детей с РАС.*

Аутизм – это психическое расстройство, характеризующееся комплексным дефицитом социальных, личностных, речевых сторон развития, проявляющееся в особенностях эмоционального состояния человека. К одним из множественных причин РАС можно отнести: негативные изменения в структуре головного мозга, нарушения в работе центральной нервной системы, неправильный обмен веществ. Точные причины появления аутизма не выявлены и на сегодняшний день. Как правило, РАС начинает проявляться в первые годы жизни ребенка, поэтому до 3-х лет есть высокая вероятность его выявить. Для этого необходимо наблюдать за поведением ребенка, следить за его взаимодействием с другими детьми и людьми, проверяться у специалистов. И если вдруг вы заметили какие-

либо особенности, то необходимо провести полное обследование у специалистов, которые специализируются конкретно над данной проблемой.

У детей с РАС в большинстве возникают проблемы с социализацией, такие дети довольно пассивны, замкнуты, ранимы, в основном интровертны, погружены в свой мир. Им тяжело адаптироваться к новым условиям, людям и обстановке. Из-за частого фонового шума, новых и незнакомых людей и напряженной обстановки у ребенка с аутизмом может возникнуть нежелательное поведение. Есть вероятность проявления эхоталии – повторение последних слов, которые он услышал в речи другого человека. Данный период характеризуется сильными эмоциональными реакциями на происходящее вокруг, отсутствием желания заниматься какой-либо деятельностью со сверстниками, отсутствием зрительного контакта, сложностями в объяснении конкретной ситуации из-за, ограниченного речевого развития.

Ребенку с аутизмом тяжело находиться в новой для него обстановке, в такие моменты у него может нарушиться режим дня, который будет сложно снова наладить. Ему практически всегда требуется мотивация к любому виду деятельности, ему трудно контактировать со сверстниками и людьми. Учителю важно наладить контакт с таким ребенком. Это нужно для того, чтобы у ребенка была мотивация к учебной деятельности, в эмоциональном и социальном развитии. Большинство людей считают, что ребенку с РАС нужно находиться на домашнем обучении, однако, индивидуальное обучение дома будет противоречить его социальному развитию, которое немаловажно таким детям.

Школьное обучение для него будет являться одним из основных этапов его жизни. У детей с РАС сложности возникают из-за особенностей процесса коммуникации и социализации. Им тяжело общаться со сверстниками, дети с РАС не умеют просить то, чего они хотят, что сильно отражается на процессе адаптации.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с аутизмом представляет собой единую, сплоченную работу специалистов, направленную на установление таких условий, в которых ребёнок с РАС самостоятельно сможет вступить во взаимодействие с другими детьми и взрослыми.

Для ребенка с аутизмом «обязательным является специальная и психолого-педагогическая поддержка коллектива учителей, родителей, детского коллектива и самого обучающегося». Именно поэтому психолого-педагогическое сопровождение осуществляется во взаимосвязанных между собой направлениях, таких как: сопровождение детей с аутизмом;

сопровождение специалистов, которые работают с детьми с расстройством аутистического спектра; сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с РАС.

Организованная, комплексная и взаимосвязанная работа педагогов позволяет выстроить для каждого ребенка индивидуальный коррекционный маршрут для его всестороннего развития, который также поможет комфортно адаптироваться и социализироваться не только в школе, но и за её пределами.

Организация психолого-педагогического сопровождения детей с аутизмом строится на основе следующих этапов: диагностический, поисковый, консультативно-проективный и деятельностный. На диагностическом этапе происходит выявление проблемы, диагностика, включение специалистов, компетентных в вопросе развития детей с РАС, установление контакта с родителями ребёнка с РАС. Поисковый этап заключается в поиске возможных путей решения проблемы, а также информирование всех участников. Составление индивидуального коррекционного маршрута, распределение обязанностей, выстраивание целей, которые должны будут достигнуты каждым ребенком осуществляются на консультативно-проективном этапе. Деятельностный этап заключается в осуществлении коррекционного маршрута и в достижении требуемого результата.

Каждый участник психолого-педагогического сопровождения ставит свои определенные задачи. Учитель готовит к каждому уроку специальный адаптированный учебный материал, доступный детям с РАС. Также педагогу необходимо подготавливать индивидуальный материал для домашнего задания детям с РАС, исходя из их возможностей.

Учитель-логопед в первую очередь должен развивать коммуникативные функции, стимулировать и мотивировать детей к речевым навыкам. Основной принцип работы логопеда – это принцип доступности, так занятия с детьми должны проводиться на доступном для них уровне, задания должны быть упрощенными и проводится в игровой форме. У детей с аутизмом в речи может преобладать эхоталания, поэтому логопеду необходимо работать над пониманием речи, зрительным восприятием. Важно научить детей слушать и уметь отвечать на поставленные вопросы, поддерживать беседу. Также необходимо научить формировать произвольность действий, работать над расширением словарного запаса по различным лексическим темам. На первых этапах занятий с детьми необходимо использовать природные материалы, объемные игрушки, настольные игры, тактильные материалы, затем необходимо постепенно проводить детей и на карточки, книги, альбомы, печатные пособия. Параллельно в работу по развитию речи логопед должен включать развитие дыхания,

интонации, темпа, ритма и плавности речи. После всех пройденных этапов можно начинать работу над звукопроизношением, формированием фонематического восприятия, работой над слоговой структурой слова, обучением грамоте. Начинать работать над структурой предложений необходимо с простых фраз – существительное с глаголом. Затем постепенно добавлять работу по формированию грамматического строя речи – включать прилагательные, союзы, предлоги, местоимения, наречия и так далее.

Учитель-логопед определяет уровень развития речи, её специфические особенности, свойственные для детей с РАС. Данные сведения помогут педагогу-психологу в диагностической оценке уровня развития ребёнка.

Для педагога-психолога главной целью является помочь в адаптации к школе и к новому коллективу ребёнку с РАС. Поэтому первый этап работы педагога-психолога начинается с установления контакта с ребёнком с аутизмом. Психолог должен выстроить доверительные отношения с ним для дальнейшей благоприятной коррекционной работы. Первые встречи ребёнок должен изучать кабинет в спокойной обстановке, без посторонних звуков и людей. Общаться с ребёнком необходимо спокойным голосом, стараясь избегать прямого зрительного контакта. Одежда не должна отвлекать внимание ребёнка, при этом она должна быть постоянной, для того, чтобы ребёнок легко привык к педагогу. После этого специалисту следует провести диагностику, чтобы изучить ребёнка. Это нужно для того, чтобы коррекционная и развивающая работа основных психологических процессов была результативной.

Педагог-психолог должен вести с ребёнком совместную игровую деятельность, которая будет обогащать его эмоционального и интеллектуально. Психолог должен использовать в своей работе те стимулы и мотивацию, которая нравятся ребёнку для благоприятной и плодотворной работы.

Учитель-дефектолог в работе с детьми с РАС должен организовывать образовательную среду так, чтобы она стала основным способом коррекционного воздействия при работе с ребёнком. Также дефектолог организывает и визуализирует время. Для детей с аутизмом очень важно разграничение времени. Для этого учитель-дефектолог помогает создать визуальное расписание для детей, в котором отражается последовательность дня, для того, чтобы ребёнку было проще воспринимать начало и окончание любого вида деятельности. Данный вид визуальной помощи может быть сформирован на целую неделю, день и даже отдельный урок. Также учитель-дефектолог активно работает над социально-бытовыми навыками, так как дети с РАС испытывают большие сложности в этом направлении. В этом направлении

отрабатываются такие бытовые вещи как: навыки самообслуживания, готовка, поход в магазин, кафе, кинотеатр и так далее. Формировать у детей продуктивную деятельность, навыки взаимодействия и формирования стереотипа учебного поведения в школьном возрасте – это основные задачи специалиста. Дефектолог помогает преодолеть неравномерное развитие ребенка за счет того, что он работает над всеми сторонами высших психических функций. Он выявляет те сложности, которые испытывает ребенок с аутизмом во время обучения и в игровой форме компенсирует данное неравномерное развитие. Дефектолог сопровождает образовательный процесс с помощью следующих направлений: составляет индивидуальный учебный план; проводит мониторинг прогресса учащегося; помогает ребенку в освоении программного материала и устраняет его пробелы; помогает осваивать учащимся программный материал индивидуально или в мини группах – с детьми со схожим уровнем развития; работает над социально-бытовыми навыками ребенка.

Во время обучения ребенка с РАС в инклюзии ему предоставляется тьютор, который будет его сопровождать. Работа тьютора заключается в организации учебного поведения у ребенка с РАС. Он помогает ребенку с аутизмом сориентироваться в пространстве школы, класса, своего рабочего места, тетради. Тьютор дублирует инструкции учителя, а в случае необходимости, если для ребенка она сложная и многоступенчатая – упрощает ее. Тьюторы в своей работе используют большое количество визуальных подсказок, схем, пиктограмм для упрощения ребенку его деятельности. Они сопровождают ребенка с момента прихода его в школу до его ухода. Это могут быть обычные уроки, занятия физкультурой, походы в столовую, а также дополнительные кружки и секции.

Социальный педагог – специалист, который осуществляет деятельность по контролю прав всех детей, обучающихся в школе. В результате социально-педагогической диагностики социальный педагог выявляет потребности как отдельного ребенка, так и его семьи в целом. Он проводит работу в сфере социальной поддержки, определяет направления помощи в адаптации каждого ребенка в школе. Данный специалист собирает информацию и тесно взаимодействует со всеми необходимыми учреждениями: службой социальной защиты, общественными организациями и учреждениями дополнительного образования. Социальный педагог активно помогает родителям ребенка с ОВЗ в адаптационном процессе и во взаимодействии в среде с другими родителями. Он активно помогает всему педагогическому коллективу в вопросе просвещения проблемы «детей с ограниченными возможностями здоровья».

Координатор по инклюзии – специалист, организовывающий процесс включения детей с ОВЗ в школьную образовательную среду. Он создает такие условия для успешной адаптации, социализации и обучения детей, которые помогают регулировать деятельность всего педагогического коллектива. В своей работе он должен отталкиваться от запроса педагогов, поддерживать инициативу учителей, следить за информацией об успеваемости, успехах и неудачах как всего класса в целом, так и отдельного ребенка.

Таким образом, для каждого ребенка с РАС школа будет являться сложным звеном в социальном институте. Помимо непосредственного получения знаний, умений и навыков – школа помогает детям с РАС научиться социализации и коммуникации. Именно поэтому детям необходимо находиться в социуме и не переходить на индивидуальное домашнее обучение. Это одна из главных задач школьных специалистов.

Список использованных источников

1. Басюк, В.С. Психологическое сопровождение детей в условиях образовательного учреждения / В.С. Басюк. – Текст : непосредственный // Развитие личности. – 2007. – № 3. – С. 160-165.
2. Казакова, Е.И. Процесс психолого-педагогического сопровождения / Е.И. Казакова. – Текст : непосредственный // На путях к новой школе. – 2009. – № 1. – С. 36-46.
3. Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение / О.С. Аршатская, А.В. Аршатский, Е.Р. Баенская [и др.]. – Москва : Теревинф, 2011. – 196 с. – Текст : непосредственный.
4. Плугина, М.И. Служба психологического сопровождения / М.И. Плугина. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2005. – № 6. – С. 124-126.
5. Семаго, Н.Я. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС / Н.Я. Семаго, Е.А. Соломахина. – Текст : непосредственный // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – Т. 15, № 1. – С. 4-14.

Сведения об авторах: Фролова Екатерина Алексеевна, магистрант ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева» г. Чебоксары, Россия.

Научный руководитель: Славутская Елена Владимировна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и социальной педагогики ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева» г. Чебоксары, Россия, slavutskayaev@gmail.com

РОЛЬ НАУКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

В данной статье рассказывается о роли научно-исследовательской деятельности в профессиональной деятельности современного педагога. Описана связь педагогической и научной деятельности в современном образовании. Раскрыты требования, которые предъявляются к педагогу в ходе осуществления им профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *современный педагог, обучающийся, научно-исследовательская деятельность, проектно-исследовательская деятельность.*

Современный педагог является центральной фигурой в современном образовании.

На сегодняшний день в образовании огромное внимание уделяется личности педагога.

Педагогический работник в ходе развития современного общества должен быть в курсе всех изменений, новшеств, происходящих в образовании.

Педагоги в условиях развития современной системы образования стремятся повысить свое профессиональное мастерство. Одним из способов повышения мастерства педагогического работника является научно-исследовательская деятельность.

Актуальной проблемой в современном образовании является процесс оценивания уровня сформированности профессиональных компетенций педагога.

В связи с тем, что в настоящее время в системе образования осуществляется модернизация, современный педагог должен творчески подходить к осуществлению своей профессиональной деятельности.

Таким образом, актуальным вопросом в образовании становится решение проблемы творческого развития педагогических работников и повышения уровня их профессионализма.

Результативность профессиональной деятельности педагога напрямую зависит от того, насколько грамотно он организует процесс обучения и воспитания подрастающего поколения.

Для того чтобы достичь успеха в обучении и воспитании обучающихся, современные педагогические работники должны активно применять и внедрять в учебно-воспитательный процесс различные инновационные технологии.

Одной из форм научно-исследовательской деятельности современного педагога являются школьные методические объединения учителей. Они выступают в качестве организационной формы, определяют направление и формы взаимной и индивидуальной деятельности педагогических работников.

Среди основных организационных форм выделяют индивидуальные и групповые формы работы педагогов.

Перечень форм индивидуальной работы педагога многообразен: разработка и пополнение диагностических материалов, подготовка выступления на педагогическом совете, семинарах, конференциях, стажировка, разработка авторского курса или учебного пособия, рефлексия и анализ собственной деятельности, создание портфолио. Данные формы индивидуальной работы позволяет педагогу выявить свои слабые стороны, составить план работы, оперативно отслеживать и корректировать процесс обучения и развития.

Организация научно-исследовательской работы педагогов в групповой форме предполагает работу над единой научно-методической темой, проведение теоретических семинаров, участие в конкурсах педагогического мастерства, организацию методических недель, педагогические мастерские, творческие отчеты.

Групповые формы работы охватывают значительный объем знаний, знакомят с передовым опытом, способствуют объединению педагогов в коллектив, нахождению оптимальных решений актуальных проблем в области педагогической науки.

В настоящее время в процессе обобщения и трансляции педагогического опыта современные педагогические работники принимают активное участие в семинарах, конференциях, круглых столах, мастер-классах различного уровня.

Наука – область человеческой деятельности, направленная на выработку и систематизацию объективных знаний о действительности.

Основная цель научной деятельности - сбор различных фактов, постоянное обновление и их систематизация.

Педагог – это главная фигура процесса обучения и воспитания современных школьников. Современный педагог играет огромную роль в процессе развития, воспитания и обучения подрастающего поколения. Главное средство трансляции опыта педагогического работника – научно-исследовательская деятельность.

Вслед за С.П. Свидерской, под научно-исследовательской деятельностью учителя мы понимаем один из видов профессиональной деятельности педагога, предполагающий определенный набор личностных качеств, способностей и компетенций педагога, связанный с проектированием и осуществлением педагогического исследования [1].

В быстро меняющемся современном обществе одним из профессиональных качеств современного педагога является демонстрация основной «мысли» образования – учиться нужно для того, чтобы успешно адаптироваться в социуме.

В соответствии с ФГОС главное - это умение «научить учиться» обучающихся.

Современная образовательная организация призвана создать благоприятные условия для развития, воспитания и обучения школьников в условиях образовательной организации.

В процессе воспитания и обучения современных школьников принимают активное участие все субъекты образовательного процесса (администрация школы, педагогические работники, законные представители и другие).

Педагогические работники должны уметь работать в соответствии с новыми требованиями, быть мобильными, ответственными, инициативными и самостоятельными.

Современные педагоги разрабатывают и реализуют рабочие программы по учебным дисциплинам, планируют и проводят занятия, анализируют эффективность проведения учебных занятий, подходов к процессу обучения, формируют универсальные учебные действия, контролируют и оценивают учебные достижения современных школьников.

В процессе осуществления педагогом научной деятельности совершенствуются его профессиональные знания, умения и навыки.

В ходе осуществления научно-исследовательской деятельности выделяют следующие этапы: постановка проблемы, изучение различной литературы по теме исследования, выдвижение гипотезы исследования, подбор методики, практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ, обобщение и выводы по теме исследования.

Многие современные педагогические работники считают, что необходимо заниматься научной деятельностью, так как современная наука готовит высококвалифицированных специалистов, чтобы они были востребованы на современном рынке труда.

Научно-исследовательская деятельность современного педагога включает в себя организацию и проведение исследовательской работы, постановку научной проблемы и ее исследование, повышение квалификации, обобщение и распространение инновационного педагогического опыта, разработку различной отчетной документации. Данный вид деятельности педагога предполагает участие в различных научных мероприятиях, подготовку научных публикаций по теме исследования, внедрение результатов исследования в педагогическую науку и практику, управление проектно-исследовательской деятельностью современных обучающихся.

Ход осуществления педагогом данных видов деятельности требует наличия у него интеллектуальных, творческих способностей, организационных и научно-исследовательских умений, осуществления рефлексии на всех этапах научно-исследовательской работы.

Исследовательская деятельность педагога в условиях современной образовательной организации заключается в создании необходимых условий для процесса развития способностей и индивидуально-личностных качеств обучающихся в ходе реализации образования.

Современный педагогический работник должен уметь работать в современном социуме, выработать способность адаптироваться к педагогическим новшествам, реагировать на процессы в постоянно изменяющемся мире.

В ходе реализации положений ФГОС особое внимание уделяется вопросу организации и осуществления проектно-исследовательской деятельности обучающихся.

Огромную роль в ходе осуществления проектно-исследовательской деятельности играет педагог, который является активным субъектом данной деятельности.

Данная деятельность способствует:

- формированию у современных обучающихся универсальных учебных действий;
- улучшению качества обучения школьников;
- повышению уровня внутренней мотивации;
- увеличению количества обучающихся, принимающих участие в олимпиадах, конкурсах различного уровня.

Осуществление педагогом научно-исследовательской деятельности в условиях развития современной системы образования способствует развитию

его профессиональных компетенций и повышению качества современного образования.

Список использованных источников

1. Свидерская, С.П. Профессиональная самореализация педагога посредством научно-исследовательской деятельности / С.П. Свидерская. – Текст : непосредственный // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2016. – № 4. – С. 46-65.

Сведения об авторе: Черемных Анна Алексеевна, учитель истории, обществознания и географии, ГБОУ для детей, нуждающихся в длительном лечении «Далматовская санаторная школа-интернат», г. Далматово, Россия.

УДК 377.5

Черемных А.А.
г. Далматово, Россия

КАКИМ ДОЛЖЕН БЫТЬ СОВРЕМЕННЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ?

В статье раскрыта роль современного руководителя в условиях образовательной организации. Описаны качества, которыми должен обладать руководитель современной образовательной организации.

Ключевые слова: образовательная организация, руководитель школы, современный обучающийся, управление.

На сегодняшний день одной из важных фигур в образовании является директор современной образовательной организации.

Актуальным вопросом в современном образовании является повышение эффективности качества управления образовательной организацией для каждого руководителя школы.

От грамотной организации учебно-воспитательного процесса зависит успешность реализации основных направлений образовательной политики.

В условиях реформирования и модернизации современного образования огромное значение имеет деятельность современного руководителя как управленца, который призван решать проблемы в системе образования.

В соответствии с законом «Об образовании в Российской Федерации» образовательным учреждениям предоставлена независимость, под которой понимается самостоятельность в осуществлении образовательной, научной,

административной, финансово-экономической деятельности, разработке и принятии локальных нормативных актов, в определении содержания образования, выборе учебно-методического обеспечения, эффективности образовательных технологий по реализуемым ими образовательным программам.

В современном образовательном пространстве активно применяются различные современные педагогические технологии, которые требуют подготовки высококвалифицированных педагогических работников, способных работать в условиях постоянных изменений, новшеств.

Современные образовательные технологии, которые рекомендованы для применения ФГОС в ходе развития, воспитания и обучения школьников:

- проектные технологии;
- исследовательские технологии;
- ИКТ технологии;
- технологии проблемного обучения;
- уроки-практикумы;
- уроки-семинары и другие.

Современный директор школы должен тесно взаимодействовать со всеми субъектами учебно-воспитательного процесса.

На сегодняшний день управлять образовательной организацией достаточно сложно.

В настоящее время функции и роль современного руководителя образовательной организации меняются: руководитель образовательной организации - менеджер, который должен грамотно выполнять различные функции в области управления.

На сегодняшний день директор современной школы должен хорошо знать теорию управления, уметь разбираться в современных образовательных теориях, инновационных технологиях в системе образования и воспитания подрастающего поколения.

Многие ученые в своих работах рассматривали деятельность современного руководителя образовательной организации, например: В.И.Андреев, Е.К.Белякова, Л.В. Голубева, Л.М. Плахова, Н.И. Пономарева, Л.М. Сыромятникова. Данные ученые изучали специфику деятельности руководителя в системе управления современной образовательной организацией, его правовых полномочий, должностных инструкций и профессиональных компетенций.

Современный руководитель образовательной организации должен иметь опыт работы в системе образования, быть разносторонне развитой личностью,

активно внедрять и применять в учебно-воспитательном процессе различные инновационные технологии, находить пути решений задач образования, заниматься самообразованием, работать над своими личностными и профессиональными качествами.

Говоря о специфике деятельности руководителя образовательной организации в системе управления, следует обратить внимание на следующие аспекты: правовой статус руководителя школы; должностные обязанности и полномочия; профессиональные компетенции директора общеобразовательной организации; стиль руководства и его влияние на общий психологический климат школы; взаимодействие с другими уровнями и структурами управления образовательной организацией [1].

Руководитель современной образовательной организации организует и координирует деятельность всех участников образовательного процесса. Он призван решать различные вопросы, касающиеся процесса воспитания и обучения школьников в условиях образовательной организации, помимо этого может вести образовательный процесс в ходе проведения уроков.

Директор в ходе управления учебно-воспитательным процессом может выступать посредником между современными школьниками и их законными представителями, профсоюзами и различными организациями, реализующими основные направления образовательной политики.

Современный руководитель управляет и контролирует учебно-воспитательный процесс, должен тесно взаимодействовать со всеми субъектами образовательного процесса (педагогическими работниками, законными представителями и общественностью).

Управленец в условиях современной образовательной организации должен быть коммуникабельным, компетентным, внимательным к своим сотрудникам, проявлять смелость в процессе принятия решений по какому-либо вопросу, относиться доброжелательно ко всем субъектам образовательного процесса и владеть различными педагогическими приемами, технологиями.

Одной из первоочередных задач руководителя современной образовательной организации является совместное создание с другими участниками учебно-воспитательного процесса благоприятных условий для осуществления образовательной деятельности, удовлетворение потребностей педагогического коллектива, стремление к повышению престижа школы.

Руководитель образовательной организации должен заботиться о повышении веса и рейтинга образовательного учреждения посредством участия педагогических работников и обучающихся в мероприятиях различного

характера: районных и областных конкурсах, конференциях семинарах, мастер-классах, квестах и круглых столах.

Умелый руководитель современной школы должен быть уравновешенным и стрессоустойчивым. Эмоциональная неуравновешенность может снижать уверенность человека в своих силах и его деловую активность.

В условиях развития современного общества существенно изменились и требования к образованию, также трансформировалась роль руководителя школы как управленца. Теперь он должен обладать стратегическим мышлением, хорошо знать организацию учебно-воспитательного процесса в школе.

Руководитель образовательной организации добивается положительных результатов благодаря профессиональной деятельности своих подчиненных.

Руководитель образовательной организации - грамотный управленец, который активно внедряет и применяет в образовании современные технологии, методы, приемы работы со всеми субъектами образовательного процесса создает основу для развития современных школьников.

Директор должен создать в педагогическом коллективе психологический климат, основанный на уважении, доброжелательности, взаимопомощи, ответственности среди педагогов. Он несет ответственность за жизнь, здоровье и благополучие школьников в ходе реализации учебно-воспитательного процесса.

Должность руководителя школы требует огромных интеллектуальных, нравственных, эмоциональных и физических затрат, поэтому необходимо научиться меняться в условиях современности: не подстраиваться под других людей, а вырабатывать в себе функции саморегуляции, самокоррекции и самоорганизации.

В процессе решения какой-либо возникающей проблемы или трудной ситуации надо надеяться только на себя. Руководителю следует верить в свои силы. Он должен уметь проявлять следующие качества: целеустремленность, ответственность и деловитость.

Руководителю необходимо контролировать свое поведение, распознавать и оценивать любую ситуацию, конструктивно разрешать возникающие конфликты между участниками образовательного процесса, стараться быстро восстанавливаться и переключаться, приводить себя в творческое состояние.

Руководитель образовательной организации – это главное должностное лицо в условиях школы. Он возглавляет администрацию школы, организует и управляет деятельностью педагогического совета. Директор школы –

ответственная профессия, с которой сможет справиться только образованный, грамотный и тактичный человек.

Процесс модернизации и обновления современного социума и образования оказывает огромное влияние на профессиональную деятельность руководителя современной образовательной организации. Он должен соответствовать уровню технического прогресса, быстро подстраиваться под меняющиеся требования к форме и содержанию процесса воспитания и обучения школьников. Директор школы принимает решения о внедрении и применении в образовательном процессе новых методик, технического оборудования и обеспечивает соответствие педагогических работников новым профессиональным требованиям.

Современный руководитель – это человек, объединяющий усилия всех субъектов образовательного процесса, направленных на использование и внедрение культурно-этнических инструментов в процесс управления.

Достижение целей современного образования в условиях образовательной организации во многом зависит от деятельности руководителя.

В настоящее время в социуме преобладают рыночные отношения, поэтому директор образовательной организации должен уметь принимать верные решения, касающиеся повышения качества образования, поиска источника заработка.

Поэтому одним из главных направлений в повышении эффективности работы руководителя образовательной организации становится формирование знаний в сфере наук о человеке, его поведении, особенностях характера.

Сегодня быть руководителем современной образовательной организации достаточно сложно.

На сегодняшний день деятельность руководителя школы проверяется и контролируется различными государственными органами, поэтому сохранять выдержку непросто. Правильный подход, наличие мотивации и чувства любви к своей работе позволит долгое время оставаться грамотным, умелым управленцем современной образовательной организации.

Список использованных источников

1. Ушаков, К.М. Управление школой: кризис в период реформ / К. М. Ушаков ; отв. ред. М.А. Ушакова. – Москва : Сентябрь, 2011. – 176 с. – Текст : непосредственный.

Сведения об авторе: Черемных Анна Алексеевна, учитель истории, обществознания и географии, ГБОУ для детей, нуждающихся в длительном лечении «Далматовская санаторная школа-интернат», г. Далматово, Россия.

10. Призеры III открытого регионального конкурса научных работ студентов по гуманитарным наукам

УДК 378.1

Аксенова О.И.

г. Шадринск, Россия

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В статье рассматриваются вопросы, посвященные актуальной проблеме формирования и развития национальной эстетической культуры будущих учителей на базе изучения иностранного языка. Автор проанализировал понятие «эстетическая культура», раскрыл потенциал иностранного языка при формировании национальной эстетической культуры.

Ключевые слова: национальное самосознание, эстетическая культура, будущий учитель, иностранный язык.

Тенденция Российской Федерации (далее РФ) к глобализации и интеграции в пространство мирового сообщества приводит к проблеме сохранения неповторимости и самобытности национальной культуры. В условиях многообразия культур защита собственной социокультурной целостности должна идти в параллели с взаимопроникновением других культур. Межнациональные отношения сегодня – одна из самых сложных сторон социального развития России. Не случайно в названии нашего исследования фигурирует и национальная эстетическая культура, и иностранный язык, ведь именно на стыке двух или более абсолютно разных наций представители каждой из них замечают неповторимость культуры своей Родины.

Цель нашего исследования заключается в том, чтобы проследить пути успешности формирования национальной эстетической культуры будущих учителей иностранного языка. Объектом исследования является процесс формирования национальной эстетической культуры будущих учителей иностранного языка. Предметом исследования являются пути успешности формирования национальной эстетической культуры будущего учителя иностранного языка.

По словам П.А. Флоренского, культура определяется как «сознательная борьба с мировым уравниванием» [10, с.39]. С известным священником и ученым нельзя не согласиться, потому что культурологическая ценность

отстаивается каждым ее представителем. Однако, здесь нельзя допустить борьбы только лишь за свои ценности и отказ от идейности представителей других народов. Необходимо обоюдно (если дело касается двух культур) интегрировать друг в друга. Как следствие появляется возможность с другой стороны взглянуть на свои ценности, возможно и переоценить их, внести что-то непохожее.

При работе над нашим исследованием необходимо определиться с понятием «эстетической культуры». Словосочетание «эстетическая культура» впервые было упомянуто в работах известного немецкого ученого начала XX века Э. Меймана. М.С. Каган, философ и культуролог, утверждает, что эстетическая культура отражает «энергию» человеческой деятельности, которая «всепроникающа» и при этом вторична. Она организует пути действия человека и формы созидания окружающей действительности. Эстетическая культура представляет собой общий потенциал культуры вообще, ее внутреннюю и внешнюю формы. Она охватывает методы организации и представления культуры нравственной, религиозной, политической, национальной и т.д. Она «разномасштабна», эстетическая культура представляет и культуру общества, и культуру каждой его части, и даже эстетическую культуру личности [9, с.186]. Центральное положение в рамках эстетической культуры занимает эстетическое творчество, а именно его создание. Не только использование эстетических ценностей, но и их освоение обогащают культурную осведомленность личности и общества в целом [8, с. 74].

Что касается национальной эстетической культуры, можно утверждать, что она тесно связана с развитием чувства прекрасного и патриотизма. Развивая эстетическую культуру в ключе формирования бескорыстной любви к Родине, не стоит и на месте создание начал национальной культуры индивида. Национальная культура – совокупность материальных и духовных ценностей определенной нации и основные способы взаимодействия ее представителей с окружающей действительностью. Это та культура, которая проявляется в действиях социума, отдельного государства, его институтах, а также в традициях, ценностях, образе мыслей, нормах морали, стереотипах и т.д.

Учитель – это представитель определенной национальной ассоциации. Он способен оказывать прямое воздействие на воспитание национального самосознания молодых представителей его страны. Но для такой кропотливой работы ему самому необходимо познать истину национальной эстетической культуры. Имея определенный набор профессиональных компетенций в воспитании чувства прекрасного и патриотизма, у учителя появляется возможность донести до детей тот факт, что параллельно с любовью к своей

стране должно развиваться и уважение к представителям другой культуры [4, с.11].

Воспитание национального самосознания, патриотизма, высокой нравственности, духовности следует продолжать и на этапе высшего образования. Мы рассмотрим формирование этого самосознания на базе иностранного языка при подготовке будущих учителей. Нам необходимо разобраться, как иностранный язык (далее ИЯ) способствует образованию и дальнейшему развитию национальной эстетической культуры будущего работника образовательной сферы, а именно учителя [3, с. 50].

На сегодняшний день одной из главных задач образовательного процесса является формирование потребности в творческом самовыражении и в формировании у учащихся личностных творческих начал. Педагогические университеты и институты нашей страны в настоящее время видят необходимость в развитии духовного образа обучающихся, которые в ближайшем будущем будут стоять во главе всемирного прогресса. В стенах высшего педагогического учебного заведения все еще возможно формировать свежее мировоззрение студента и корректировать уже сформировавшееся [2, с. 46]. При этом будут наблюдаться его размышления, понимания себя как деятеля, представителя определенных социокультурных ценностей и в конце концов как человека, в котором нуждается общество. Если подготовка будущих специалистов будет сосредоточена и на выявлении детерминированных национально-эстетических потенциалов, то будет прослеживаться на лицо формирование национальной эстетической культуры и ее проявление в действиях и мыслях обучающихся. Эстетическое воспитание напрямую влияет на его умственные способности, оно также тесно связано с воспитанием нравственным, ведь именно чувство прекрасного выступает в качестве стабилизатора межличностных отношений [7, с. 217].

Потребности развивающегося современного общества делают обучение иностранным языкам весьма актуальным. Обмен компонентами национальной культуры между разными народами и есть важнейшая причина их существования. Современный урок иностранного языка должен давать студентам возможность познакомиться с иноязычной культурой, тем самым формируя навыки сравнения и сопоставления культурных ценностей своей страны и страны изучаемого языка. В идеале должна выстроиться такая причинно-следственная связь: имеются знания о культуре Родины, происходит знакомство с ценностями представителей иноязычной культуры, элементы двух

абсолютно разных культур сливаются в одно целое и как итог – определяется явная значимость национального самосознания и потребность в нем.

Преподавание иностранного языка осуществляется с учетом определенных дидактических принципов обучения. Выделяются такие принципы формирования духовно-нравственной культуры учащихся, как принцип воспитывающего обучения, принцип новизны, принцип сознательности и творческой активности, принцип гражданственности, принцип коммуникативного подхода и другие. Подробнее мы рассмотрим принцип гражданственности, который представляет социальный аспект обучения. Сейчас как никогда российскому обществу необходимо возрождение чувства патриотизма, развитие национального характера, формирование национальных ценностей. В конкретно этом принципе отражаются гражданское самосознание, система представлений о социальном и политическом укладе России, приоритеты национальной политики и культуры [6, с. 9].

Воспитательная функция иноязычной культуры играет ключевую роль в развитии уже более-менее сформированных компонентов национальной эстетической культуры. Неотъемлемая часть при изучении иностранных языков – национальные ценности представителей изучаемого языка. Овладение языком (родным, иностранным, научным, музыкальным) всегда связано с овладением действительности культуры. Поэтому не стоит переоценивать важность овладения иным языком для формирования эстетической культуры, которая в свою очередь влияет на оценку и переоценку реалий собственной страны. Вследствие, чем шире непосредственный личностный контакт с культурой мирового общества, тем грандиознее перспектива воспитания и формирования национальной эстетической культуры.

Процесс приобщения студентов педагогических вузов к эстетической культуре при совместном движении с преподавателем только положительно повлияет на формирование и сохранение уникальностей нашей культуры, культуры родного языка. Изучение иностранного языка, знакомство с его богатой культурой доводит до каждого студента тот факт, что сохранение своей уникальной, не менее богатой культуры – первая необходимость [11, с. 54].

Применение эстетического и педагогического потенциала ИЯ расширяет взгляды студентов как на отечественную культуру, так и на культуру изучаемого языка. Здесь также следует отметить, что современная система образования ориентирована на воспитание личности, которая со всей ответственностью подходит к развитию и сохранению духовных ценностей родной культуры. Устойчивая к любым стереотипам национального самосознания культура

способна построить межнациональное общение с представителями других эстетических ценностей.

Современное преподавание ИЯ основывается на том, что язык выступает не только в качестве средства общения, но и в качестве инструмента для проникновения во внутренний мир нации, в ее культурное поле. На фоне изучения иноязычной культуры личность имеет все шансы глубже понять свою собственную и осознать себя ее носителем [5, с. 27].

Будущий учитель любой дисциплины как никто другой должен иметь устоявшуюся систему взглядов, касающихся национального самосознания. Потому что в ближайшем будущем именно на его плечи ляжет ответственность в формировании чувства прекрасного и патриотизма у подрастающего поколения граждан РФ.

В момент глобализации разных сфер жизни на горизонте нашей жизни стала появляться опасность потери и гибели исконных национальных ценностей. Задача преподавателей педагогических учебных заведений – заложить в голове обучающегося те знания, которые помогут остановить утечку ценностей Родины в никуда, сохранив при этом интерес к иноязычной культуре. Воспитание национальной эстетической культуры эффективно воздействует на развитие мотивации к личностному эстетическому развитию. И как следствие, полноценно развитые чувства прекрасного, межкультурного взаимоуважения, любви к своей стране, к стране изучаемого языка, патриотизма становятся неотъемлемой частью будущего профессионального компетентного учителя.

Иностранный язык – как предмет более интегрированной направленности – доказывает наличие диалога культур и мотивирует к его проигрыванию, что способствует формированию эстетической культуры. Мы, с одной стороны, познаем ментальность другого народа, формируем иной взгляд на привычные нам вещи, с другой же, мы становимся ближе со своей культурой, осознаем прямую принадлежность к ней [1, с. 147].

Таким образом, для качественного формирования национальной эстетической культуры эффективным будет приобщение личности к ценностям родной страны, а ИЯ только усилит заинтересованность в ней, подкрепит любопытство в сравнении ее с культурой других народов, а также усилит рефлексию по поводу уже сформировавшихся эстетических ценностей.

Список использованных источников

1. Абрамова, Л.З. Иностранный язык как средство воспитания эстетической культуры студента / Л.З. Абрамова. – Текст : электронный // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. Серия: Общая педагогика. –

2010. – № 13. – С. 144-147. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inostrannyu-yazyk-kak-sredstvo-vozpitanija-esteticheskoy-kultury-studenta> (дата обращения: 16.04.2022).
2. Берсенева, А.А. Эстетическое воспитание студентов неязыковых ВУЗов средствами английского языка / А.А. Берсенева. – Текст : электронный // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 73-1. – С. 46-48. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/esteticheskoe-vozpitanie-studentov-neyazykovyh-vuzov-sredstvami-angliyskogo-yazyka> (дата обращения: 16.04.2022).
 3. Васютенкова, И.В. Родная культура как основа овладения иностранной / И.В. Васютенкова. – Текст : непосредственный // Коммуникативная методика. – 2005. – № 3 (21). – С. 50–51.
 4. Гвоздева, Е.Н. Воспитание национального самосознания студентов педагогического ВУЗа средствами иностранного языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е.Н. Гвоздева. – Чита, 2006. – 22 с. – Текст : непосредственный.
 5. Гвоздева, Е.Н. Приобщение студентов к ценностям национальной культуры и реализация межкультурного сравнительного подхода в процессе преподавания иностранного языка / Е.Н. Гвоздева, Е.Г. Логинова. – Текст : электронный // Учёные записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогика. – 2011. – № 5. – С. 26-30. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/priobschenie-studentov-k-tsennostyam-natsionalnoy-kultury-i-realizatsiya-mezhkulturnogo-sravnitel'nogo-podhoda-v-protsesse> (дата обращения: 16.04.2022).
 6. Дерюгина, И.В. Эстетическое воспитание студентов неязыковых вузов средствами иностранного (английского) языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / И.В. Дерюгина. – Москва, 2008. – 24 с. – Текст : непосредственный.
 7. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка / Е.И. Пассов. – Ростов-на-Дону : Феникс ; Москва : Глосса-Пресс, 2010. – 640 с. – Текст : непосредственный.
 8. Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В.В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 238 с. – Текст : непосредственный.
 9. Каган, М.С. Эстетика как философская наука / М.С. Каган. – Санкт-Петербург : Петрополис, 1997. – 544 с. – Текст : непосредственный.
 10. Флоренский, П.А. Сочинения. В 4 т. 1 т. / П.А. Флоренский. – Москва : Мысль, 1994. – 797, [2] с. – Текст : непосредственный.
 11. Шадже, А.Ю. Национальные ценности и человек (социально-философский аспект) / А.Ю. Шадже. – Майкоп : Изд-во Адыгейского гос. ун-та, 1996. – 168 с. – Текст : непосредственный.

Сведения об авторе: Аксенова Ольга Ивановна, студент гуманитарного института, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Научный руководитель: Сорокина Елена Андреевна, канд. пед. наук, доцент кафедры теории и практики германских языков ШГПИУ, редактор англоязычных текстов, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье изучены особенности методического тайм-менеджмента на уроке иностранного языка как техники организации осознанного контроля и распределения времени. Тайм-менеджмент рассматривается со стороны влияния на личность учащихся, их самоорганизацию и деятельность учителя.

Ключевые слова: тайм-менеджмент, методика обучения, планирование урока, иностранный язык, эффективность.

Термин “time-management” с английского переводится как «управление временем». Изначально он использовался в бизнесе, а позже перешел и в другие сферы. Изучив большое количество источников с информацией о тайм-менеджменте, мы выделили следующие определения.

Если рассматривать вопрос с методической стороны, то Г. Архангельский считает, что тайм-менеджмент (управление временем) – управление человеком собственной деятельностью, организацией выполнения задач и распределения всех ресурсов [1].

В зарубежной методике в учебнике по классному менеджменту Дж. Скривенера было найдено следующее определение: “It’s often a good idea to state a time limit for a task. This gives students an idea as to how long they will have, and whether they have to work fast or can take more time to think about things”. / «Часто хорошей идеей бывает указать ограничение по времени для выполнения задачи. Это дает представление ученикам о том, сколько времени у них будет, и нужно ли им работать быстро или может потребоваться больше времени, чтобы все обдумать» [3].

Самым общим оказалось определение в бизнес-блоге (<https://timeweb.com/ru/community/articles/taym-menedjment>). Тайм-менеджмент – это техника организации осознанного контроля и распределения времени. С его помощью можно вовремя достичь поставленных целей и задач, повысить эффективность и результативность проведения той или иной деятельности.

С помощью тайм-менеджмента можно грамотно распределить время на выполнение задач, ведущих к достижению поставленной человеком цели. Использование тайм-менеджмента на уроках иностранного языка способствует не только повышению эффективности работы обучающихся, направленной на

изучение предмета, но и повышению общего уровня их самоорганизации за счет усвоения теоретических вопросов самоорганизации и практической отработки соответствующих навыков.

Таким образом, к основным составляющим тайм-менеджмента можно отнести эффективно организованную самостоятельную работу. В организации личного времени важны не только общие правила, но и индивидуальный стиль и подача. В данном случае очень важно обращать внимание на темперамент человека, его цели. Все это позволяет выработать личный темп и стиль работы. Необходимо отслеживать временные ограничения, чтобы повысить эффективность и внимание. Данный подход помогает учителю посмотреть на свои действия под другим углом.

Поминутный план поможет буквально «увидеть» весь урок целиком и понять, сколько времени займет тот или иной этап. Умение взять «время под контроль» говорит о профессионализме учителя и дает возможность правильно расставить акценты. Наличие подробного плана является мотивацией для педагога. Для каждого этапа нужно определить время, в течение которого он должен быть проведен. Все этапы следует расположить в хронологическом порядке, каждый момент нужно учесть и проконтролировать. Лучше составлять такой план на компьютере, планшете или в электронном ежедневнике. Можно также воспользоваться специальными программами, которые предназначены для планирования и решения задач. По итогу любая задача, которую учитель ставит перед собой, должна согласовываться с его ценностями, долгосрочными целями, а также желаниями и возможностями. В противном случае он может потерять мотивацию решить эту задачу или обнаружит, что она не имеет решения.

Определить приоритеты и упорядочить последовательность работы по убыванию можно с помощью майндмэппинга. На интерактивной интеллект-карте (<https://www.mindmeister.com/>) можно расставить приоритеты после подготовки алгоритма работ, т. е. выбрать и выделить те операции, которые наиболее важны для эффективного достижения поставленных целей урока.

Важные и срочные следует расположить ближе к центру в крупном формате, важные и несрочные подвинуть и сделать меньше, неважные срочные указать ещё дальше от центра, а неважные и несрочные займут последнюю позицию в углу в мелком формате. При таком тайм-менеджменте у неважных и несрочных операций не будет шанса занять ведущую позицию. Самое сложное – определить, что же наиболее важно и срочно и связать всё с целями урока.

Тайм-менеджмент на уроке повышает его эффективность, мотивацию учеников, снижает стресс у детей и учителя, так как заранее определяется время выполнения каждого задания и расставляются задачи в порядке значимости.

Очень удобно в начале урока показывать ученикам, чем они будут заниматься и какому виду деятельности будет отведено больше времени. Интернет-ресурс (<https://www.thinglink.com/>) примечателен тем, что на этом ресурсе есть возможность создавать интерактивные плакаты. Во-первых, это необычная визуальная опора. А во-вторых, удобный способ держать всю информацию в одном месте и на виду у класса. Если демонстрировать такие плакаты часто, ученики будут мотивированы на уроках и разовьют чувство времени, умение придерживаться расписания, ставить цели и достигать их. Педагогический тайм-менеджмент является «строителем» успешного урока. Таковым он становится при совместной работе учителя и ученика. Составление детального плана требует временных затрат, но они компенсируются повышением эффективности урока и удовлетворенностью педагога своей деятельностью.

Рассмотрим урок английского языка с применением тайм-менеджмента по теме “Technologies in our home life” (10 класс).

Оснащение урока: интерактивная доска, компьютер, рабочие листы, цветные карточки, карточки-опоры для индивидуальной работы, боксы, <https://www.mindmeister.com/2050602049?t=LxFehp79jn&e=turtle%3Fnew%3>.

Материалы учебных пособий и УМК: Афанасьева О. В., Дули Д., Михеева И. В., Оби Б., Эванс В. Spotlight / Английский в фокусе. Учебник для 10 класса общеобразовательных школ [1].

Тип урока: урок комплексного применения знаний и умений.

Цели урока:

Практическая: активизация в речи лексического материала по теме «Современные технологии».

Общеобразовательная: расширение общего кругозора обучающихся в рамках изучаемой темы.

Воспитательная: духовно-нравственное воспитание обучающихся.

Развивающая: развитие памяти, логического мышления, внимания и речевой догадки.

Задачи урока:

- а) актуализировать лексику по теме «Современные технологии»;
- б) развивать лексические навыки по данной теме;

в) использовать причинно-следственные связи и аргументировать свою точку зрения на английском языке;

г) уметь воспринимать на слух текст с извлечением необходимой информации;

д) развивать навыки и умения монологической речи с опорой на информацию из текста.

Личностные результаты: развитие навыков сотрудничества, творческих способностей.

Метапредметные результаты: развитие умения планировать свое речевое и неречевое поведение, умения работать в команде, развитие учебных исследовательских действий, владения различными формами самоконтроля.

Предметные результаты: развитие умений применять лексические навыки в заданиях формата итоговой аттестации (ЕГЭ), умений обобщать данные опроса и высказывать собственное суждение, извлекать из аудиотекста необходимую / интересующую информацию, извлекать конкретную информацию из прочитанного текста.

Формы обучения: фронтальная, индивидуальная, групповая, парная.

Основные методы: коммуникативный, интерактивный.

Данный урок предназначен для 10 класса. За основу был взят учебник Афанасьевой О. В. «Английский в фокусе». По содержанию урока можно утверждать, что он обладает конкретной структурой и состоит из организационного момента, введения учащихся в языковую среду, создания интереса к теме урока и мотивации их на дальнейшую деятельность, целеполагания учебной деятельности, работы со словами, говорения, чтения и заключительного этапа. В начале занятия учитель предлагает определить тему урока по ребусу. После того, как названа тема урока, можно переходить к целеполаганию с помощью тайм-менеджмента на основе майндмэппинга. На доске выводится слайд с интеллект-картой, представляющей структуру урока и запланированную работу. Из этого следует, что ученики видят весь ход урока. Далее организуется работа над лексикой. Учитель также контролирует весь процесс на уроке, следит за временем и дает установки. Перед просмотром видео ученики получают заранее разработанный рабочий лист. Задания выполняются до, во время и после просмотра видео. Видео ограничено по времени, поэтому у учеников есть около четырех минут. Затем следует проверка и групповая работа, которая выполняет воспитательную роль. Учитель определяет временные рамки. После выполнения последнего задания педагог проводит рефлексию.

Вывод: все цели и задачи урока решаются благодаря подробному плану и совместной работе педагога и обучающихся. Данный урок можно запланировать в качестве первого в новом модуле, поэтому особенно важно мотивировать учеников к изучению актуальной темы. Организация тайм-менеджмента через внедрение интеллект-карты в начале урока повышает мотивацию и интерес обучающихся, структурирует урок, ведет к решению всех поставленных задач.

Благодаря тайм-менеджменту, урок становится эффективным, потому что учитель следует заранее составленному плану, опираясь на методы тайм-менеджмента. Применение ресурса (<https://www.mindmeister.com/>) не только разнообразит проведение урока, но и дает возможность обучающимся самим контролировать все виды деятельности, представлять, что они должны успеть выполнить и выучить за урок. На карте представлено несколько окон. Одно посередине – это тема урока, то, с чего он начинается. А далее окна поменьше – цели, задачи, виды деятельности на уроке. От них отходят иконки с заданиями, ссылками и картинками – визуальная опора. Все задания рассчитаны на определенное время выполнения, которое учитель озвучивает. Таким образом, учитель и ученик выполняют всю работу вместе, но при этом обучающиеся ведут самостоятельную деятельность. Мы приходим к выводу, что применение тайм-менеджмента на уроках иностранного языка может положительно сказаться на повышении уровня самоорганизации ученика, организации его учебно-познавательной деятельности и успешности учителя в профессии.

Список использованных источников

1. Афанасьева, О.В. Английский в фокусе для 10 класса / О.В. Афанасьева, Дж. Дули, И.В. Михеева. – Москва : Просвещение ; UK : Express Publishing, 2013. – 248 с. – Текст : непосредственный.
2. Архангельский, Г.А. Тайм-драйв: как успевать жить и работать / Г.А. Архангельский. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2010. – 72 с. – Текст : непосредственный.
3. Scrivener, Jim. Classroom Management Techniques / Jim Scrivener, Scott Thornbury. – London : Cambridge University Press, 2012. – 299 p. – Text : direct.

Сведения об авторе: Кукушкина Анастасия Юрьевна, студент 4 курса факультета иностранных языков Мордовского государственного педагогического университета им. М. Е. Евсевьева

Научный руководитель: Левина Елена Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методик обучения Мордовского государственного педагогического университета им. М.Е. Евсевьева

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ РЕКЛАМНЫХ СЛОГАНОВ КОСМЕТИЧЕСКОЙ ТЕМАТИКИ

В предлагаемом исследовании представлена попытка интерпретации немецкоязычных рекламных слоганов косметической тематики сквозь призму их лексических особенностей. В статье раскрывается содержание понятия «слоган», выделяются характерные структурные черты рекламных слоганов, производится анализ лексических особенностей, описывается смысловой потенциал данных единиц в печатной рекламе. Исследование содержит характеристику 100 немецкоязычных рекламных слоганов известных косметических брендов, отобранных методом сплошной выборки в гляцевых женских журналах.

Ключевые слова: слоган, язык рекламы, языковые приемы, средства художественной выразительности, лексические средства художественной выразительности.

Центральным понятием настоящей статьи является «слоган», так как именно эта структурная составляющая рекламного текста оказывает наибольшее влияние на потребителя и то, каким он запомнит бренд в целом и рекламируемый продукт в частности.

В самом общем смысле под слоганом понимается лаконичная, легко запоминающаяся фраза, которая несет в себе определенный посыл, являющийся важной составной частью рекламной кампании [2, с.107]. По мнению Ю.К. Пироговой, рекламные слоганы – это социально ориентированные информационные тексты, которые несут значительную функциональную нагрузку [3, с.124].

Основной задачей рекламного слогана является формирование положительного образа относительно имиджа компании, продукта или услуги и с целью привлечения клиентов. Для успешного выполнения своих функций слоган должен обладать некоторыми характеристиками: легкостью запоминания, оригинальностью и способностью привлечь покупателя [1, с.7].

Объектом настоящего исследования являются немецкоязычные рекламные слоганы косметических средств международно-известных брендов, представляющих свою продукцию на мировом рынке. Материалом исследования

служит корпус из 100 слоганов различных косметических средств, отобранных методом сплошной выборки в немецкоязычных женских глянцевого журналов "Cosmopolitan", "ELLE", "Glamour", "Allure" за 2018-2022 гг.

Важная роль в создании рекламного слогана отводится лексической составляющей. Целью настоящей работы является определение значения рекламного слогана, его характеристик; выявление и анализ лексических особенностей, используемых в немецких рекламных слоганах косметической тематики; оценка частоты использования разных лексических средств художественной выразительности в слоганах.

Анализ выбранных слоганов показал, что наиболее часто в них используются следующие **лексические средства** художественной выразительности: гипербола, метафора, сравнение, эпитет, литота, лексический повтор, олицетворение, каламбур (игра слов).

Рассмотрим примеры использования гиперболы в рекламных слоганах косметической тематики: *Tiefenpflege & 100% Grauabdeckung (Schwarzkopf) / SO LEICHT WAR MEGAVOLUMEN NOCH NIE (Loreal)*. Так, в первом примере для реализации гиперболического значения используется большое круглое число, тогда как во втором случае гипербола выражается с помощью усилительной приставки «mega» и отрицательной конструкции «noch nie». Данные гиперболические штампы создают фон для получения потенциальным покупателем значимой для покупки информации.

Вторым лексическим средством по частоте использования в исследуемых слоганах является метафора. Приведем примеры некоторых метафор, выявленных в материале: *MEIN GEHEIMNIS GEGEN PIGMENTFLECKEN (Nivea)/KASCHMIR AUF UNSERER HAUT (Caudalie)*. Метафора в первом слогане открывает потребителю ценность рекламируемого крема за счет того, что его обладательница представляет крем как свой «секрет», или как часто говорят в рекламе – «секретное оружие» против пигментных пятен. Во втором слогане текстура увлажняющего крема другого бренда сравнивается с кашемиром – материалом, который известен своей мягкостью и воздушностью, за счет чего потребитель узнает о ключевых характеристиках данного крема.

В ходе анализа, в ряде рекламных слоганов было выявлено сравнение. Например: *Weit mehr als ein Makeup (Clinique)/Mehr als nur Feuchtigkeit, repariert in einer Anwendung (Mixa)*. В приведенных примерах сравнение подчеркивает ценность рекламируемых продуктов, подчеркивая, что данные косметические средства: 1) в первом случае - нечто большее, чем просто средство для макияжа; 2) нечто большее, чем просто увлажняющее средство для кожи.

К менее распространенным лексическим особенностям в анализируемых слоганах можно отнести использование эпитетов. Рассмотрим следующие примеры: *DIE PFLEGE-ROUTINE FÜR PERFEKTES, KÜHLES BLOND (Loreal)/ Für anhaltenden Glow. (Clinique)*. Эпитеты в данных примерах описывают достоинства рекламируемого товара («для идеального холодного блонда») и дают продукту характеристику, которая объясняет его назначение («для длительного сияния»).

Некоторые слоганы основаны на литоте, основной функцией которой является воздействие на воображение потребителя с целью показать ему, что рекламируемый товар поможет сэкономить время или усилия. Данный эффект прослеживается в следующих примерах: *Die Power einer 5-Minuten Kur in nur 7 Sekunden. (Gliss Kur)/PERFEKT AUSSEHEN IN 1 MINUTE (asabeauty)*.

В ряде проанализированных рекламных слоганов присутствует лексический повтор. Рассмотрим значение данного средства выразительности в следующих слоганах: *WENIGER FALTEN FÜR WENIGER GELD (Nivea)/DEINE AUGEN SPIEGELN DEINE POWER. (Lancome)*. В первом слогане повтор наречия «weniger» позволяет привлечь внимание потребителя на такое значимое преимущество товара как возможность получить видимый результат (уменьшение выраженности морщин) за меньшие деньги. Повтор притяжательного местоимения «deine» во втором слогане придает сообщению эмоциональную окраску и делает его более персонализированным.

Некоторые из проанализированных слоганов содержали олицетворение: *Spliss hält dich nicht länger auf. (Gliss Kur)/WENN NATÜRLICHKEIT ZUM STIL WIRD (Chanel)*. Благодаря данному средству выразительности рекламируемый продукт получает осязаемую предметность и как бы включается в нашу жизнь, что способствует более эффективному восприятию образа, созданного маркетологами.

Один из слоганов был основан на каламбуре: *LIP, LIP HURRA! (Kneipp)*. В основу игры слов в данном примере легло восклицательное междометие «гип-гип ура», употребляющееся обычно для выражения воодушевления и восторженного одобрения. Данный прием позволяет передать восторг, который ждет покупателя после использования рекламируемого бальзама для губ.

Анализ показал, что 40% рассматриваемых слоганов обнаруживает лексические средства художественной выразительности. К этим средствам относятся: гипербола (11 примеров), метафора (9), сравнение (5), эпитет (5), литота (4), лексический повтор (3), олицетворение (2), каламбур (1). Лексические средства выразительности придают слоганам образность и дополнительную

экспрессивность, служат средством привлечения внимания потенциальных покупателей. Таким образом, можно сделать вывод, что использование лексических средств художественной выразительности в немецкоязычных рекламных слоганах косметических средств повышает узнаваемость бренда и рекламируемого товара, создает ему положительный имидж, оказывает влияние на запоминаемость продукта и убежденность потребителя в его качестве.

Список использованных источников

1. Бернадская, Ю.С. Текст в рекламе : учеб. пособие для студентов вузов / Ю.С. Бернадская. – Москва : Юнити, 2008. – 287 с. – Текст : непосредственный.
2. Морозова, И. Слагая слоганы / И. Морозова. – Москва : РИП-холдинг, 2004. – 173 с. – Текст : непосредственный.
3. Пирогова, Ю.К. Рекламный текст: семиотика и лингвистика / Ю.К. Пирогова. – Москва : Гребенников, 2000. – 270 с. – Текст : непосредственный.

Сведения об авторе: Мелекесова Милена Александровна, студентка группы 36816 ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет»

Научный руководитель: Филимонова Наталья Владимировна, кандидат филологических наук, доцент Гуманитарного института ФГБОУ ВО «Югорский государственный университет».

УДК 811.112.2

Уваров Е.Д.
г. Шадринск, Россия

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В НЕМЕЦКОЙ РЕКЛАМЕ

В статье описывается воздействие фразеологизмов, которые используются в контексте немецкой рекламы, на потенциальных клиентов торговых фирм. Автор подробно останавливается на модификации фразеологизмов, функцией которых является усиление воздействия на слушателя или читателя. В статье также рассматривается классификация основных видов модификации фразеологизмов немецкой рекламы.

Ключевые слова: фразеологизм, реклама, фразеологические единицы, слоган, потребитель.

Реклама рассматривается как передача всевозможной важной информации об услугах и товарах, предлагаемых компаниями, с помощью разных вариантов распространения рекламы. Самые распространённые типы рекламы – это

реклама средств массовой информации, реклама в транспорте, реклама в интернете, реклама в социальных сетях и внешняя реклама. В своих основополагающих видах реклама предполагает собой текст. В свою очередь рекламный текст – это абсолютно отдельный тип текста. В его систему входит отчетливо сложенная структура, которая включает в себя заголовок, подзаголовок, основной текст рекламы, и слоган. В отличие от обычного текста, в рекламном тексте значительно обширнее наполнение и структура.

Актуальность исследования не подвергается сомнению, так как реклама является неотъемлемой частью средств массовой информации в любой стране и оказывает влияние на жизнь общества, а также отражает его культурные особенности, влияя на язык нации. В немецкой рекламе отдельное место отводится фразеологизмам. Фразеологизм в рекламе это составляющая любого привлекающего контента, в составе рекламы он имеет многозадачность, делает рекламу экспрессивнее и усиливает образ для того, чтобы покупатель осознанно представлял товар. В состав одного рекламного слогана может входить многообразие и многочисленность. Это дает множество возможностей для изучения фразеологизмов в самой рекламе и рамках рекламного контента.

Целью нашей работы является анализ возможности влияния фразеологизмов в немецкой рекламе на потенциальных клиентов. Объектом исследования является фразеологизмы современного немецкого языка. Предметом исследования являются фразеологические единицы из немецких рекламных текстов.

Было выявлено, что фразеологические единицы в контексте немецкой рекламы образовали несколько больших групп. К ведущим трансформациям фразеологических единиц со структурно – семантическим характером относятся [1, с. 312]:

1. Сокращение исходного фразеологизма в электронных средствах массовой информации. Такая трансформация используется с целью языковой экономии и, как результат, более быстрого запоминания читателем. Читателю в этом случае известна полная структура фразеологизма, и он подсознательно восстанавливает его до начального варианта. Например, фразеологизм-слоган для банка «Währungsreform auf der langen Bank» был трансформирован из фразеологизма «auf die lange Bank schieben» – «Откладывать что-либо в долгий ящик»;
2. Трансформация за счет увеличения структурного набора основного фразеологизма. Например, фразеологизм-слоган торговой марки

«Schuh Motorrad Zubehör» звучит как «Denn die bessere Technik macht das Rennen». Исходный фразеологизм «das Rennen machen» - выйти победителем;

3. Субституция - замена компонента исходной фразеологической единицы. Без изменения порядка следования компонентов. Оказионально заменяться может и варьируемый, и постоянный компоненты: «Fahren auf eigenen Wegen» (фирма «Geo» / «seinen eigenen Weg gehen»);
4. Контаминация (от лат. *contaminatio* – смешение). Данная трансформация представляет собой смешение двух и более фразеологизмов, которые могут иметь общие ассоциации. Например, при слиянии двух фразеологизмов «ins Schwitzen kommen» («вогнать кого-либо в пот») и «kalt lassen» («оставить в покое») компания по производству энергосберегающих механизмов предлагает свой слоган – «Manche läßt es KALT, wenn die Minister für Umwelt ins Schwitzen kommen», который должен сподвигнуть жителей использовать энергосберегающие технологии.

В приведенных слоганах используются метафорический перенос, а также метонимический. Во время изменения в семантики, число фразеологических единиц преобразовывались стилистически и структурно. Для примера возьмём немецкую программу продвижения рекламы ковров «Girloom Teppichboden». Во время исследования фразеологических единиц, не было выявлено новых. Это может быть связано с тем, что создатели рекламных компаний часто используют уже сохранившиеся и устоявшиеся единицы, они очень хорошо известны потребителю. Они использовали устоявшуюся идиому «zu Fuß legen» («положить что-либо к ногам»), а полный слоган звучит так: «Wir legen Ihnen Qualität zu Füße». Полный смысл этого слогана заключается в том, что «компания стелет качественные ковры к ногам покупателей» [4, с. 54].

Стоит отметить, что в рекламе фразеологизмы встречаются наиболее часто, так как они являются потенциально удобным языковым материалом для звучного сочетания [2, 213]. В немецком языке, в отличие от других языков, во всем разнообразии рекламы можно вычлнить дополнительные варианты для удачного выражения значения. Например, у существительных может меняться число, у прилагательных – степень сравнения: «Einen anderen Weg gehen/nehmen» (идти своей дорогой), «Hohe/große Ansprüche stellen» (быть требовательным), «Eine glückliche Hand bei etw. haben» (иметь легкую руку).

Часто рекламные акции обеспечивают преобразование известных изречений, поговорки и пословицы. Они имеют двойное значение слов. Базой данного приема служит двойная актуализация фразеологических единиц. Прямое значение слов подвергается другим значением во фразеологических единицах, большую роль в этой интерпретации играет метафора. Существует полная и частичная двойная актуализация фразеологических единиц. Полная накладывает на фразеологизм прямое значение. Частичное сохраняет наложение компонентов фразеологических единиц на часть свободного словосочетания. «Preise gut, alles gut» – «Хорошие цены, все хорошо» – получает иронический характер по сравнению с устойчивым изречением «Ende gut, alles gut» – «Все хорошо, что хорошо кончается» [5, с. 222].

Стоит отметить, что фразеологизмы и поговорки различаются по своему составу. Как правило, поговорки представляют собой завершённое предложение часто с конкретным значением. Компоненты же фразеологизмов зависимы друг от друга именно в этом сочетании. Например, фразеологизм «Auf der Bärenhaut liegen» (бездельничать) и пословица «Dem schlechten Arbeiter ist jedes Beil zu stumpf» (плохому танцору и ноги помеха). Пословица, представляющая собой завершённое в грамматическом отношении предложение, может произноситься с логическим ударением. То же самое нельзя сделать с фразеологизмом, так как он лишен релевантного деления [3, с. 117].

В концепции многомерного смыслового наполнения пословиц находится оценочное суждение, поэтому они не могут еще больше распространять семантическое значение. Поговорки имеют смысловую и стилистическую законченность, предикативность и модальность, так как имеют структуру предложения. При помощи интонации сообщения и классификации предикативности пословицы и поговорки обуславливаются отнесенностью своего наполнения к реальности. Поговорка же выделяется незаконченностью суждения, отсутствием нравоучительного характера: Die Zeit heilt alle Wunden.

Фразеологизм может быть дополнен, так как выражен чаще всего словом или словосочетанием. В некоторых фразеологизмах состоялся перенос названия по совпадению наружных и внутренних признаков, т.е. метафорический перенос. В вышеуказанную группу вошло несколько категорий, в которых процесс метафоризации происходил за счет явлений общечеловеческого восприятия познавать новые свойства через сопоставления их со старыми. Приведем идиому: einen Meilenstein setzen. Слово Meilenstein соотносится в немецком языке с изречением «веха». Веха предполагает собой шест, показывающий на окрестности маршрут или границу участка, в переносном понятии «веха»

подразумевает значимый период, новое событие в истории. Поэтому «einen Meilenstein setzen» обозначает модернизацию, значимое событие [6, с. 12].

В целях маркетинга используются сложные формы свободного использования фразеологизмов. Данные трансформации должны применяться аккуратно, иначе реципиент просто может не узнать известное устойчивое сочетание. Например, фирма по производству одежды и обуви предлагает следующий слоган: «Ein gesunder Geist ist vielleicht mit einem gesunden Körper zufrieden. Ein gescheiter jedoch will ein gescheites Outfit» (Здоровый дух, вполне вероятно, и удовлетворится здоровым телом. Разумному же важна мудрая одежда). Данный слоган стал результатом преобразований немецкой пословицы In einem gesunden Körper (wohnt) ein gesunder Geist (в здоровом теле здоровый дух). Словосочетания gesunder Körper и gesunder Geist закрепились в сознании немцев, так как поговорка является очень употребительной и распространенной. Вводное vielleicht (возможно) увеличивает неожиданность высказывания и придает ему экспрессивный настрой, что наиболее заинтересовывает реципиента. Скорее всего рекламодатели стараются провести идею в иронической форме о том, что в современном мире внешний вид зачастую важнее, чем самочувствие [8, с. 12].

Для привлечения внимания клиентов важно понимать, что реклама должна их заинтересовать. Поэтому рекламодатели используют при своей работе следующие приемы. В немецком языке есть словосочетание «blaue Stunde» (сумерки). Производитель минеральной воды в своем слогане использует аналогичное словосочетание, меняя цвет «Grüne Stunde». Зеленый цвет в этом случае связан с цветом бутылки. В рекламе используется изображение девушки с телефоном. Такая картинка, возможно, по мнению производителя, нацелит реципиентов на вечерний отдых после рабочего дня.

Многообещающе звучат следующие фразеологизмы в рекламе: «die Sonne ins Leben bringen» (оживить солнце), «die Flügel verleihen» (дарить крылья), «intensive Eindrücke schaffen» (создать интенсивные впечатления), «das Leben in vollen Zügen genießen» (наслаждаться жизнью в полной мере) и «es mit allen Sinnen erleben» (ощутить ее всеми органами чувств). Поразительное количество рекламных сообщений содержит открытую просьбу, которая, вероятно, призвана побудить адресата к более быстрому принятию решения. В рекламных объявлениях, особенно в бегущем тексте, много образцовых формаций и форм-близнецов. Как уже упоминалось, фразеологизмы очень популярны, потому что их можно настраивать под каждый бренд и применять конкретно к продукту: «Rund um den Globus» (вокруг света), «Tag für Tag» (день за днем), «Schritt für

Schritt» (шаг за шагом), «mehr Leistung» (больше мощности), «aus Leidenschaft» (отключить страсть), «gegen Wind und Wetter» (против ветра и непогоды), «Tag und Nacht» (день и ночь) [7, 10].

Рекламодатели прибегают ко всевозможным средствам для создания уникальных эффектов. Как показывают многие исследования, диапазон единиц, употребляемых по-разному, колеблется от замещения до буквализации и, таким образом, включает почти все мыслимые типы модификаций. Весьма своеобразный тип модификации, который также часто встречается в проанализированных нами журналах, – это ремотивация. В этом случае фразы могут быть поняты и в их буквальном значении, которое в большей степени поддерживается и поясняется изображением. Реклама Seat гласит: «Der neue Seat Leon. Hinterlässt Spuren» (Новый Seat Leon. Оставляет следы). Фразеологическое значение фразеологизма, означающее «быть отчетливо видимым», отодвигается на задний план действительным, буквальным значением, но остается налицо. Этот эффект дополнительно усиливает образ нового Seat Leon. Другой пример ремотивации – объявление в газете «Frankfurter Rundschau»: «Wissen, wo es lang geht. Schwarz auf weiß lesen, was Deutschland bewegt» (Знай, куда идти. Читайте черным по белому, что движет Германией). На листе изображено шахматное поле, на котором расставлены различные шахматные фигуры. По аналогии с приведенным выше примером, здесь указывается буквальное значение фразы, которое становится еще более понятным с помощью рисунка. Вторая часть объявления, «читается в черно-белом», что означает «написано, напечатано» и помечено как разговорное, относится непосредственно к газете и воспринимается буквально, что недалеко от его идиоматического значения [1, с. 29].

Таким образом, маркетологи Германии активно используют языковую игру при работе с фразеологизмами. Для усиления влияния на потенциальных клиентов применяется соответствующий контекст или изображение, которые помогают разработчикам маркетингового слова модернизировать исходный смысл текстов. Внезапный смысл, который приобретает фразеологизм, привлекает и переносится на рекламируемый продукт, повышая продажи. В связи с данным фактом, употребление фразеологизмов в рекламе довольно часто.

Список использованных источников

1. Виноградов, В.В. Лексикология и лексикография : избр. тр. / В.В. Виноградов. – Москва : Наука, 1977. –315 с. : ил. – Текст : непосредственный.

2. Гудков, Д.Б. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / Д.Б. Гудков. – Москва : Аст - Пресс Книга, 2006. – 376 с. : ил. – Текст : непосредственный.
3. Огуй, О.Д. Лексикология немецкого языка / О.Д. Огуй. – Винница : Нова книга, 2003. – 312 с. : ил. – Текст : непосредственный.
4. Розен, Е.В. Лексика немецкого языка сегодня / Е.В. Розен. – Москва : Высшая школа, 1976. – 143 с. : ил. – Текст : непосредственный.
5. Степанова, М.Д. Лексикология современного немецкого языка / М.Д. Степанова, И.И. Чернышова. – Москва : Высшая школа, 1986. – 239 с. : ил. – Текст : непосредственный.
6. Burger, H. Phraseologie. Eine Einfhruung am Beispiel des Deutschen / H. Burger. – Berlin, 1998. – 22 S. – Text : direkt.
7. Fleischer, W. Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache Niemeyer Studienbuch / W. Fleischer. – Niemeyer, 1997. – 14 S. – Text : direkt.
8. Schippan, Th. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache / Th. Schippan. – Leipzig, 1984. – 15 S. – Text : direkt.

Сведения об авторе: Уваров Егор Денисович, студент, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Научный руководитель: Сорокина Елена Андреевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

УДК 371.3

Федотова Е.А.

г. Шадринск, Россия

ТВОРЧЕСКИЙ ПРОЕКТ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Статья посвящена использованию технологии творческого проекта в обучении иностранному языку. Автор обосновывает актуальность использования проектной технологии, детализирует виды проектов в обучении иностранному языку, раскрывает особенности использования проектов и творческих проектов на начальном этапе.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, начальный этап обучения иностранному языку, проектная технология, технология творческого проекта.

Активный экономический, научный и культурный рост ставит новые требования перед школой и учителем. Будущий выпускник должен не только иметь определённый багаж знаний, но и научиться применять полученные

знания на практике. Покидая школу, обучающийся должен научиться работать с информацией, обрабатывать её, находить способы решения проблем, а также, уметь защищать продукты своей деятельности. Здесь свою актуальность получает метод проектов, ведь именно он учит всему вышеперечисленному [5, с. 16]. Метод проектов – это система обучения, гибкая модель организации учебного процесса, ориентированная на творческую самореализацию развивающейся личности учащегося, развитие его интеллектуальных возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе создания новых интеллектуальных продуктов под контролем учителя, обладающих субъективной или объективной новизной, имеющих, в некоторых случаях, практическую значимость. Бытует мнение, что данный метод подходит только для среднего и старшего этапа обучения, недооценены преимущества его использования в начальной школе. Младший школьник ещё не умеет работать с информацией и литературой, не умеет самостоятельно организовать работу над проектом, не имеет опыта в его защите и презентации. Однако, не стоит забывать, что ученики начальной школы любознательны, им будет интересен данный вид деятельности в силу его многогранности. Именно здесь младшие школьники смогут попробовать себя в разных ролях, апробировать ту деятельность, которой они не занимались прежде и разработать авторский продукт, который будет являться результатом их творческой деятельности.

Основоположниками метода проектов (проектной технологии) являются Д. Дьюи и У. Килпатрик. Их идеей была организация обучения на активной основе, через практику обучающихся, с опорой на их личные предпочтения и практическое применение полученных умений в жизни. Килпатрик дал следующую характеристику метода проектов: «Это метод планирования целесообразной деятельности в связи с разрешением какого-нибудь учебно-школьного задания в реальной жизненной обстановке» [4, с. 368]. Нельзя не согласиться с этим высказыванием, ведь создавая проект, обучающиеся работают не только с теорией, но и применяют её на практике.

Базисом проектной технологии является понятие «проект». В обучении иностранному языку выделяют следующие виды проектов:

1. Конструктивные проекты (ориентированы на практическую деятельность, в качестве примеров конструктивного проекта можно выделить дневник наблюдателя, разработку игр и их проведение).
3. Игровые-ролевые проекты (проекты, подразумевающие создание конкретной ситуации и ее драматизацию, например, различные

пьесы, сказки, ситуации, где обучающийся может примерить на себе всевозможные вариации ролей).

4. Информативно-исследовательские проекты (проекты, подразумевающие поиск доказательства или опровержение заданной теории).
5. Сценарные проекты (проекты, к которым относятся внеклассные мероприятия. Например, проект на тему “*The world around us*”).
6. Творческие проекты (свободное литературное сочинение, литературный перевод произведения на родной язык и другие творческие продукты).

В рамках исследования мы рассматриваем технологию творческого проекта, для которого присущи элементы новизны, большей оригинальности и нестандартности. Творческий проект представляет собой учебный продукт, созданный в оригинальном, необычном формате. При его выполнении младшие школьники проявляют креативность, фантазию, уходят от стандартных шаблонов.

Именно творческий проект является одним из наиболее актуальных для учеников начальной школы.

Творческий проект – это итоговая работа, которую учащиеся выполняют самостоятельно, в результате имея полезный продукт, обладающий новизной.

Выполнение творческого проекта может осуществляться следующим путем:

1. выбор темы,
2. формулировка темы проекта,
3. определение цели проекта,
4. постановка задач проекта,
5. высказать одну или несколько гипотез [2, с. 11-12].

Тем не менее, могут быть использованы и другие алгоритмы. Их выбор зависит от целей творческого проекта, его тематики, возрастного этапа.

В ходе прохождения производственной практики в начальной школе, мы решили осуществить апробацию технологии творческого проекта. Работая с 4 классом по учебнику «Spotlight», мы завершали тему “*English Speaking Countries*” и решили внедрить технологию творческого проекта для структурирования информации и обеспечения формирования социокультурной осведомленности школьников. Объявить тему и задачи проекта стандартным способом - неинтересно, поэтому было решено провести данный проект, опираясь на известную телевизионную передачу «Орёл и Решка». Нами были

подготовлены 2 группы карточек, первая с названиями стран: *The UK, Ireland, the USA, Canada, Australia, New Zealand*, а вторая с воображаемой денежной суммой, которая выделяется группе учеников для исследования. Суммы были различны: 100\$, 50\$, 1000\$, 100000\$, 20\$, 500\$. Было сформировано 6 подгрупп обучающихся (3-4 человека в подгруппе), далее представитель каждой подгруппы вытянул название исследуемой страны, а затем, сумму, на которое необходимо провести исследование. В своих проектах учащиеся должны были изучить такие пункты, как проезд, проживание за 1 день, питание, развлечения и сувениры, а также, предоставить расчёт, в котором прописывалось распределение полученной суммы на перечисленные выше пункты. Исходным продуктом исследования должна была стать презентация и самодельная брошюра, где кратко прописывались изученные факты и места. На подготовку данного проекта учащимся было выделено 2 недели. В течение этого времени, они подходили и задавали интересующие вопросы, консультировались. В такой деятельности учитель должен быть координатором, который направляет учеников с принятием решений. После создания творческих проектов целесообразно проводить специальные уроки по их защите или устраивать внеклассные мероприятия. На таких уроках ученики демонстрируют свои работы, а учитель в свою очередь оценивает их и при необходимости вносит коррективы или комментирует наиболее удачные моменты. Мы организовали и провели внеклассное мероприятие, на котором присутствовал параллельный класс и его учитель английского языка. Из них было сформировано жюри. В ходе защиты проектов учителю очень важно создать благоприятную атмосферу, которая помогает избежать коммуникативных барьеров.

Обучающиеся подготовили интересные работы. Мы были приятно удивлены тем фактом, что все брошюры были нарисованы самостоятельно, без использования печати. Презентации получились колоритными и интересными, а одна группа даже создала небольшой ролик с участием родителей. Рефлексия была проведена с помощью метода «5 пальцев» [3, с. 371], где:

1. Мизинец – мыслительный процесс. Какие знания, опыт я получил, когда делал проект?
2. Безымянный – близость цели. Что я делал в проекте и чего достиг?
3. Средний – состояние духа. Каким было сегодня моё преобладающее настроение?
4. Указательный – услуга, помощь. Чем я помог, чем порадовал или чему поспособствовал?

5. Большой – бодрость, физическая форма. Какое у меня настроение после защиты проекта?

В ходе подготовки проекта абсолютно все ученики нашли ту деятельность, которая им по душе. Кто-то рисовал, кто-то искал информацию, а кто-то распределял денежную сумму так, чтобы на всё хватило. Этому свидетельствовали отзывы из рефлексии. Общаясь с учениками по поводу их стран и проектов, мы пришли к выводу, что общекультурный кругозор и социокультурная осведомленность значительно расширились. Обучающиеся охотно делились интересными и необычными фактами, которые их впечатлили.

Помимо влияния на виды речевой деятельности и речевые аспекты, творческие проекты ориентированы на развитие творческого мышления и самостоятельности обучающихся. Творческие проекты всегда с интересом воспринимаются младшими школьниками, они увлеченно работают над их созданием.

Опираясь на сказанное выше, отметим, что проектная технология эффективно используется на начальном этапе обучения иностранному языку. Одним из видов проектной технологии является технология творческого проекта, ориентированная на формирование различных компонентов коммуникативной компетенции, развитие креативного мышления. Технология творческого проекта становится все более популярной в обучении иностранному языку.

Список используемых источников

1. Килпатрик, У.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / У.Х. Килпатрик. – Ленинград : Брокгауз-Ефрон, 1925. – 164 с. – Текст : непосредственный.
2. Венедиктова, С.Л. Проектная деятельность учащихся на уроках немецкого языка / С.Л. Венедиктова. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 1. – С. 11-14.
3. Калинин, С.И. Тайм-менеджмент : практикум по управлению временем / С.И. Калинин. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 371 с. – Текст : непосредственный.
4. Полат, Е.С. Современные и педагогические технологии в системе образования : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – Москва : Академия, 2010. – 368 с. – Текст : непосредственный.
5. Матяш, Н.В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования / Н.В. Матяш ; под ред. В.В. Рубцова. – Мозырь : Белый ветер, 2000. – 286 с. – Текст : непосредственный.

Сведения об авторе: Федотова Е.А., студентка, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Научный руководитель: Дубаков Артем Викторович, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и практики германских языков, ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск, Россия.

Библиотека ШГПУ

Научное электронное издание

**ФОРМИРОВАНИЕ ОТВЕТОВ НА БОЛЬШИЕ ВЫЗОВЫ В КОНТЕКСТЕ
ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ**

Объем: 3,21 Мб. Формат: Portable Document Format (PDF). Подписано к
использованию: 22.06.2022.

Заказ № 42

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3.

<http://shgpi.edu.ru/>

email: vuz@shgpi.edu.ru

Объем: 3,21Мб
1 электронный оптический диск

Рецензенты:

Токарева Юлия Александровна, доктор психологических наук, доцент, ФГАОУ «Уральский федеральный университет им. первого президента России Б.Н. Ельцина», г. Екатеринбург.

Ипполитова Наталья Викторовна, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск.

Ответственный редактор:

Гордиевских Дмитрий Михайлович, канд. физ.-мат. наук, доцент начальник управления научной и инновационной деятельности ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск.

Формирование ответов на большие вызовы в контексте психолого-педагогической науки : сб. науч. ст. по материалам V всерос. молодеж. науч.-практ. конф., 15 апр. 2022 г. / Междунар. акад. наук пед. образования, Шадр. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Д.М. Гордиевских. – Электрон. текст. дан. (3,21 Мб). – Шадринск : ШГПУ, 2022. – 449 с. – 1 электрон. опт. диск (DVD-ROM). – Систем. требования: IBM PC, Adobe Acrobat Reader 8 или выше; DVD-ROM. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-87818-657-5

В сборник материалов V всероссийской молодежной научно-практической конференции вошли научные статьи молодых ученых, студентов, аспирантов и молодых преподавателей вузов, молодых педагогов образовательных организаций СПО, а также представителей общественных организаций.

Географическое пространство конференции представлено участниками из России (Сургут, Тверь, Тюмень, Чебоксары, Саранск, Ханты-Мансийск, Курган, Советский, Камышлов, Далматово, Санкт-Петербург, Челябинск, Шадринск) и Республики Казахстан (Тараз).

УДК 37.013
ББК 74.0

© ФГБОУ ВО ШГПУ,
2022

Печатается по решению Редакционно-издательского совета Шадринского государственного педагогического университета, протокол № 4 от 22 июня 2022 года.

Систем. требования:
IBM PC; программа для чтения PDF-формата; дисковод DVD-ROM; мышь

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»
641870, г. Шадринск,
ул.К. Либкнехта, 3
<http://shgpi.edu.ru/>
email: vuz@shgpi.edu.ru

Авторы опубликованных материалов несут ответственность за точность приведенных цитат, имен собственных, прочих сведений и соответствие ссылок оригиналу. Материалы печатаются в авторской редакции.

