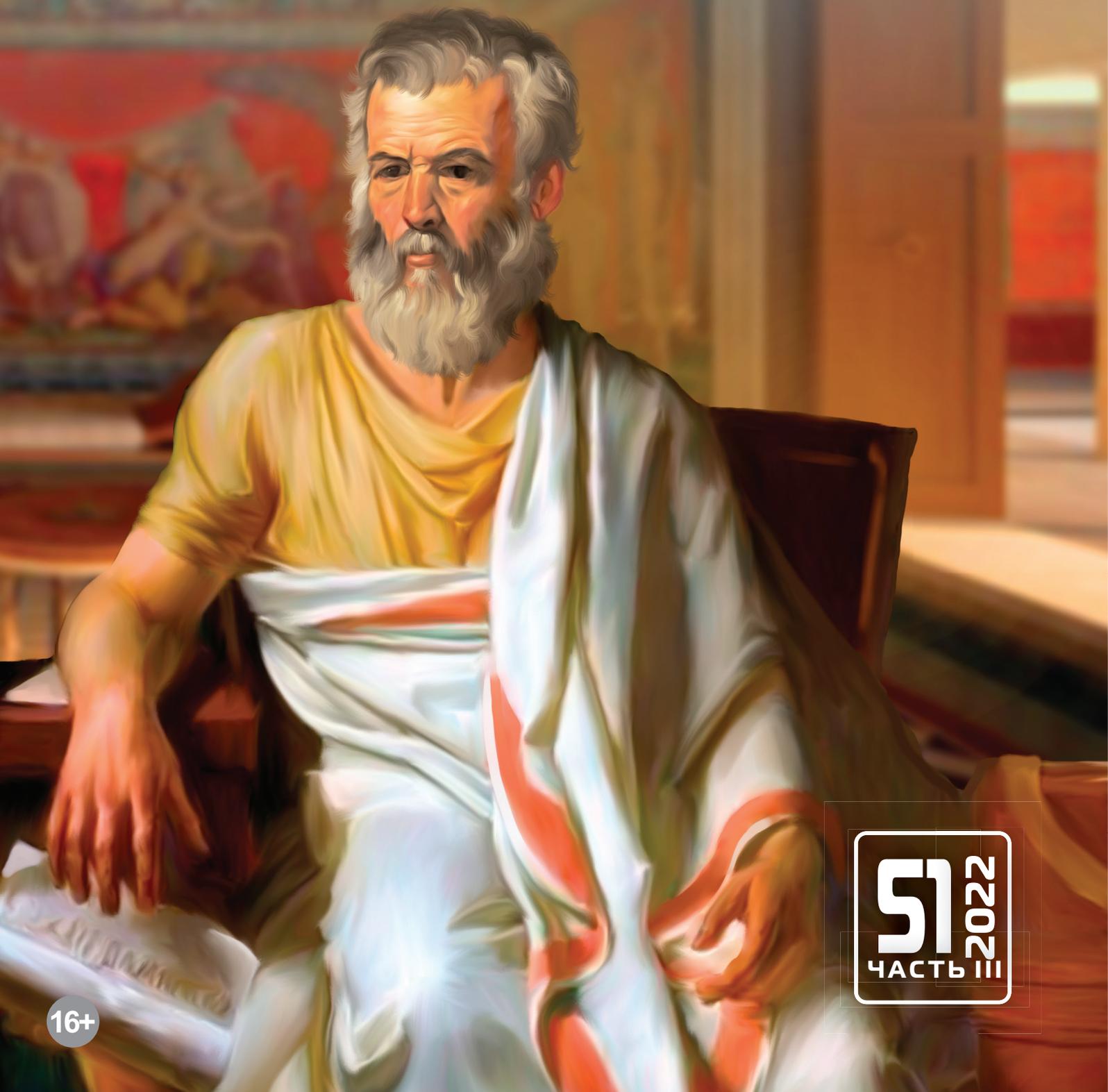


ISSN 2072-0297

# МОЛОДОЙ УЧЁНЫЙ

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



51 2022  
ЧАСТЬ III

16+

# Молодой ученый

## Международный научный журнал

### № 51 (446) / 2022

Издается с декабря 2008 г.

Выходит еженедельно

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

*Редакционная коллегия:*

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

*Международный редакционный совет:*

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

---

---

На обложке изображен *Анаксимандр (Anaximandros) Милетский* (611–546 г. до н. э.) — древнегреческий философ, представитель милетской школы. Считается учеником Фалеса Милетского и учителем Анаксимена. Автор трактата «О природе», написанного в стихотворной форме. Ввёл термин «закон», применив это понятие общественной практики к природе и науке. Анаксимандру приписывают одну из первых формулировок закона сохранения материи («из тех же вещей, из которых рождаются все сущие вещи, в эти же самые вещи они разрушаются согласно предназначению»).

Вселенная, по Анаксимандру, развивается сама по себе, без вмешательства олимпийских богов. Источником происхождения всего сущего Анаксимандр полагал некое бесконечное, «нестареющее» [божественное] начало — апейрон, которому присуще непрерывное движение. Сам апейрон, как то, из чего всё возникает и во что всё превращается, есть нечто постоянно пребывающее и неуничтожимое, беспредельное и бесконечное во времени. (До Аристотеля слово «апейрон» у всех античных мыслителей, включая Анаксимандра, выступало как прилагательное, то есть атрибут некоего существительного.)

Апейрон в результате вихреобразного процесса разделяется на физические противоположности горячего и холодного, влажного и сухого и т. д., взаимодействие которых порождает шарообразный космос. Противоборство стихий в возникшем космическом вихре приводит к появлению и разделению веществ.

Анаксимандр утверждал, что вещи обретают свое бытие и состав на время, «в долг», а затем, по закону, в определенный срок, возвращают должное породившим их началам.

Заключительный этап возникновения мира — появление живых существ. Анаксимандр предположил, что все живые существа произошли из отложений высохшего морского дна. Все живое порождается испаряемой солнцем влагой; когда океан выкипает, обнажив сушу, живые существа возникают «из нагретой воды с землей» и рождаются «во влаге, заключенные

внутри илистой скорлупы». То есть естественное развитие, по Анаксимандру, включает не только возникновение мира, но и самозарождение жизни.

Рассуждая о различных видах существования первоначала, Анаксимандр выдвинул идею о паритетности материальных состояний. Влажное может высохнуть, сухое — увлажниться и т. д. Противоположные состояния имеют под собой общую основу, будучи сосредоточены в некоем едином, из которого они все вычленились. Эта идея проложила путь к одному из важнейших диалектических понятий последующей философии — понятию единства и борьбы противоположностей.

Анаксимандр впервые ввёл в философию понятие «архэ», лежащее в основе всех вещей первоначала.

Появление понятия апейрона было значительным шагом вперед в выработке более общего понятия материи по сравнению с отождествлением первовещества с каким-либо одним конкретным веществом (водой, воздухом), проводимом Фалесом и Анаксименом.

Анаксимандр создал одну из первых геоцентрических моделей космоса и положил начало теории небесных сфер. В его космологии Земля представлялась неподвижным цилиндром, на верхней поверхности которого находится обитаемый мир (Ойкумена). Вселенная при этом мыслилась центрально симметричной, поэтому у находящейся в центре космоса Земли отсутствует основание двигаться в каком-либо направлении. Анаксимандр оказался, таким образом, первым мыслителем, кто предположил, что Земля свободно покоится в центре мира без опоры (в то время как его учитель Фалес Милетский считал, что Земля покоится на воде).

Анаксимандр писал о бесчисленности возникающих и гибнущих миров. Он составил первую географическую карту, изготовил первые в Греции солнечные часы и астрономические инструменты.

*Екатерина Осянина, ответственный редактор*

---

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА

**Абдрахманова Х. К., Кенжебаева А. О.**

Сравнительный анализ раздела «Электростатика» учебников по физике за 8-й класс для школ с русским и английским языком обучения ..... 163

**Бабич Т. С.**

Музыкальное воспитание как средство социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях дополнительного образования..... 165

**Бадрызлова Л. В., Глухарева Е. А.**

Цифровая трансформация процесса обучения школьников иностранным языкам ..... 168

**Батухтин С. Г., Рудой В. И., Диде В. Б.**

Стимулирование научной деятельности среди студентов..... 171

**Богданова Т. В.**

Подготовка учащихся к итоговому собеседованию средствами видеоблога ..... 173

**Бучнева А. Ю.**

Особенности развития слуховой памяти у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи ..... 175

**Веретенникова Ю. О.**

Создание условий для эффективного обучения учащихся через использование дистанционных образовательных технологий..... 177

**Долматова А. А.**

Автоматизация навыков плавной речи у заикающихся дошкольников в процессе коммуникации и социализации ..... 179

**Zaynullina V. V.**

The process of formation of pedagogical tolerance of students — future teachers in the framework of foreign language training..... 181

**Игнатова В. Ю.**

Психолого-педагогические особенности детей дошкольного возраста с задержкой психического развития..... 182

**Исаева А. А.**

Анализ результатов Всероссийской проверочной работы по биологии в 7-х классах по программе 6-го класса (2022 год) ..... 184

**Катилова Д. А.**

Интеллектуальная игра как средство повышения мотивации к изучению иностранного языка в школе ..... 187

**Климова А. В.**

Особенности формирования звукослоговой структуры слова у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня ..... 189

**Коноваленко Е. А., Лаптева В. В.,**

**Сафонова В. Ю., Никитина С. А.**  
Создание специализированной зоны ранней профориентации обучающихся начальных классов и детей с расстройством аутистического спектра..... 191

**Кузнецова Н. Л., Потычук С. В.,**

**Трофименко Е. Г., Крапивкина О. А.**  
Развитие мотивационного компонента у детей с речевыми нарушениями..... 193

**Лампарская Е. В.**

Системный подход к художественно-эстетическому развитию детей дошкольного возраста ..... 195

**Латыпова Э. Р., Кузнецова А. В.**

Общение как коммуникация..... 197

**Макарова Н. А., Лиханос Е. А.**

Альтернативная и дополнительная коммуникация как инструмент взаимодействия с неговорящими детьми с ограниченными возможностями здоровья..... 199

**Малова Р. Е., Хрусталева А. А.**

Формирование экологической культуры школьников на уроках физики ..... 201

**Малова Р. Е., Хрусталева А. А.**

Формирование здоровьесберегающих компетенций у обучающихся в школе ..... 203

<b>Морковина И. А.</b> К вопросу о педагогическом мониторинге ..... 204	<b>Сапогова Е. Д.</b> Учебный материал к уроку по физике по теме «Основы электродинамики» для групп по профессии 20.02.02 Защита в чрезвычайных ситуациях с элементами профилирования ..... 223
<b>Назарова М. М., Зейналова А. Ч., Ахмедова Н. Ф.</b> Дидактических игры как эффективное средство обучения основам химии на уроках и элективных курсах ..... 208	<b>Семенченкова О. В., Сорокина Е. Б., Сорокина Е. Г.</b> Проектная деятельность на уроках математики как средство формирования у учащихся начальной школы универсальных учебных действий ..... 226
<b>Недобойко И. А., Рядинская В. П., Назаренко Т. П., Монастырская Т. А., Яковлев Д. В., Сирота Н. Ю.</b> Реализация системно-деятельностного подхода на уроках в рамках внедрения ФГОС нового поколения ..... 209	<b>Скрипкина Н. В., Чепышко О. В.</b> Практика административной поддержки и методической помощи педагогам, работающим с детьми с ОВЗ, в направлении минимизации профессиональных дефицитов ..... 228
<b>Овчаренко З. В.</b> Научно-исследовательская работа как способ становления конкурентоспособного специалиста ..... 211	<b>Солдатова О. С., Савченко Н. В.</b> Обучение применению стратегии «Выражайтесь косвенно» при обучении английскому языку ..... 231
<b>Оганисян А. А.</b> Практика применения ТРИЗ-технологии в школьном химическом образовании ..... 213	<b>Фомина А. А.</b> Возможности использования мульттерапии в коррекционно-развивающей работе с детьми с интеллектуальными нарушениями ..... 233
<b>Савина А. Ф.</b> Дистанционное обучение как способ реализации образовательных программ при карантине .... 215	<b>Чариева Л. М., Немыкина Е. М.</b> Творческая мастерская — территория выбора и инициативы ..... 236
<b>Савченко Н. В., Солдатова О. С.</b> Электронный учебник как средство повышения качества обучения английскому языку ..... 217	<b>Четвертакова В. А.</b> Применение приема кластера с помощью онлайн-приложения MindMeister на уроках русского языка ..... 238
<b>Сажина Н. М., Козаченко Е. И.</b> Роль стилей общения в педагогической деятельности ..... 222	<b>Шейкина М. А.</b> Формирование экологической грамотности детей старшего дошкольного возраста ..... 239

## ПЕДАГОГИКА

### Сравнительный анализ раздела «Электростатика» учебников по физике за 8-й класс для школ с русским и английским языком обучения

Абдрахманова Хадиша Кенесовна, кандидат химических наук, доцент;  
Кенжебаева Алия Омаровна, студент магистратуры  
Южно-Казахстанский государственный педагогический университет (г. Шымкент, Казахстан)

*В настоящее время в Республике Казахстан происходит модернизация системы образования, обновление содержания общего среднего образования. В связи с этим разработаны новые государственные общеобязательные стандарты школьного образования, базовые учебные планы, учебные программы. Одной из задач, стоящей перед государством, является вхождение Республики Казахстан в тридцатку самых конкурентоспособных стран мира. В связи с этим, ведется активное изучение естественно-математических дисциплин на английском языке. Такой подход способен «предложить учащимся эффективно использовать свои языковые возможности сейчас, вместо того чтобы учить язык и использовать свои навыки в будущем».*

**Ключевые слова:** электростатика, сравнительный анализ, английский язык, образование.

В послании первого Президента Республики Казахстан Н. А. Назарбаева народу Казахстана ««Стратегия» Казахстана — 2050» «Новый политический курс состоявшегося государства» отмечено: «Казахстан к 2050 году должен находиться в тридцатке самых развитых государств мира. Чтобы стать развитым конкурентоспособным государством, мы должны стать высокообразованной нацией» [1]. В связи с этим, Республика Казахстан одним из главных факторов, влияющих на экономическое развитие и интеграцию в мировое пространство, ставит образование, которое отвечает требованиям мировой экономики, повышает жизненный уровень и общее благополучие населения [2].

Сегодня сам факт того, что наиболее развитые страны мира успешны в своем развитии за счет инноваций, является аксиомой. В современных условиях, в эпоху становления и развития «экономики знаний», главным производственным и стратегическим ресурсом становится интеллект нации, что в значительной мере изменяет характер конкуренции на мировых рынках и определение места страны в международном разделении труда. Вполне логично сказать, что, по сути — это конкуренция человеческих потенциалов разных стран. Вхождение в глобальную хозяйственную систему с ее современными технологиями требует все большего количества активных людей высокого интеллектуального уровня, способных обеспечить конкурентоспособность и социальное благополучие страны [3].

Исторически так сложилось, что языком международного сотрудничества является английский язык. В современном мире английский язык — это язык науки, научных исследований и технологий, позволяющий успешно интегрироваться в глобальную экономику.

Согласно статистическим данным, в 2011 году в мире было издано 550 000 книг на английском языке. В то же время на русском языке — 97 000, на французском — 65 000, и на казахском — всего 2 300 книг, что составляет 0,5% от количества книг на английском языке. Многие страны сталкиваются с проблемой перевода огромной массы изданий, это не под силу ни одной стране, ни одному бюджету. Такое соотношение цифр показывает, что зарубежные знания и опыт намного лет опережают нас. И это разрыв будет увеличиваться из года в год.

На сегодняшний день, 70% всей имеющейся технической информации создается на английском языке. 80% информации, которая находится на электронных ресурсах, также предоставляется на английском языке. А на все оставшиеся языки, вместе взятых, приходится всего лишь 20%. Отсюда возникает вопрос, может ли быть нация конкурентоспособной, если мы имеем доступ только к 5% мирового информационного потока?

Все вышесказанное указывает на то, что английский язык — это язык прорывной технологии, необходимой для успешного развития экономики страны.

Этим объясняется решение МОН РК (ныне МП РК) о преподавании физики и других естественно-научных предметов на английском языке. Перед естественно-научными дисциплинами, в том числе физикой, стоит задача по формированию креативного мышления, а также умения работать с литературой на английском языке.

Актуальность данной проблемы предполагает поиски эффективных методов преподавания физики на английском языке.

В данной статье приводится сравнительный анализ раздела «Электростатика» учебников по физике за 8-й класс для школ с русским и английским языком обучения. Для анализа выбраны следующие учебники [4–7]:

1. Закирова Н.А. Физика 8 класс, учебник, изд-ство Арман-ПВ, 2018.

2. Кронгарт Б. Физика 8 класс, учебник, изд-ство Мектеп, 2018.

3. Qarabatyrov A. Physics 8, textbook, AstanaKitap, 2017.

4. Surmen M. Physics and Astronomy 8, Астана-кітап, 2016.

В учебнике издательства *Арман-ПВ* глава «Электростатика» начинается с краткого описания ожидаемых результатов изучения данной главы. Во многих параграфах предлагается мини эксперимент, который можно провести с классом. В данном разделе также описываются интересные факты, касающиеся научных открытий в области физики, краткая история из жизни великих ученых. В основном тексте в рамках, жирным курсивом всегда выделяются определения основных понятий. Главные положения параграфа выделены жирным курсивом. Это помогает ученикам быстро найти их, легко ориентируясь в тексте. Глава «Электростатика» имеет достаточное количество иллюстраций. Рисунки имеют большое значение, помогают разобраться в постановке некоторых исторических опытов, отражающих становление фундаментальных понятий в физике. Таблицы, схемы и графики помогают усвоению теоретического материала, структурируя его, помогают выделить главное и лучше запомнить важное.

Организация закрепления пройденного материала и самоконтроля по разделу «Электростатика» в данном учебнике осуществляется с помощью контрольных вопросов, а также качественных, количественных, экспериментальных и творческих задач. Вопросы 1–3, как правило, носят репродуктивный характер, т.к. нацелены на то, чтобы обучающийся смог воспроизвести наиболее важные теоретические знания из материала параграфа. Вопросы 4–6 предполагают преломление, переосмысление знаний и перенос их на новый объект. Последние вопросы — обычно задачи, помогающие развитию аналитико-синтетических операций. Отдельно выдается домашнее задание. Если материал параграфа имеет физические величины, то приводится таблица перевода их в систему СИ. Для лучшего понимания и усвоения учащимися материала приводятся примеры разбора задач.

Для закрепления материала главы предлагается контрольный тест с выбором правильного ответа, а также приводятся различные опыты (физика в нашей жизни). В конце главы проведена систематизация сведений, здесь приведены формулы в виде таблицы, краткий глоссарий по материалу главы.

В учебнике издательства *Мектеп* раздел начинается с проблемных вопросов, касающихся раздела «Электростатика». В начале каждого параграфа указываются ключевые слова, на которые нужно обратить внимание при изучении материала.

Наряду с этим, в текстах параграфов описываются интересные факты, связанные с электрическими явлениями и открытиями. По тексту материала задаются проблемные вопросы, основанные на противоречии между имеющимися знаниями и конкретной ситуацией, что в значительной мере способствуют формированию познавательной активности у учащихся. Теоретические материалы в учебнике сопровождаются пояснительными рисунками, чертежами, способствующими более глубокому пониманию рассматриваемого явления или процесса. Особое внимание привлекают ряд контрольных вопросов, качественных и экспериментальных заданий для закрепления изученного материала после каждого параграфа. Отдельное внимание уделяется рефлексии, обратной связи, что было усвоено/не усвоено на данном уроке. Рефлексия — это самооценка учащегося. Её цель не просто уйти с урока с зафиксированным результатом, а выстроить смысловую цепочку, сравнить способы и методы, применяемые другими учащимися со своими собственными.

Качество проведенного урока напрямую зависит от выбранного учителем учебника. Учитель выбирает учебник для изучения физики соответственно особенностям учащихся, с которыми он работает. Информация, которая рассматривается в параграфе, должна быть доступной и полной в изложении, богата иллюстративным материалом, историческими сведениями, заданиями творческого характера, задачами практического содержания. В связи с этим из двух издательств физики 8 класса (*Арман ПВ, Мектеп 2018*), хотелось бы особо выделить учебник Арман-ПВ. Большую часть информации человек воспринимает через органы зрения и этот учебник выполнен по этому принципу, он очень яркий в своем исполнении. В главе «Электростатика» особое внимание привлекают определения в рамках, что дает возможность учащимся выделить из общего текста основные понятия. Другой отличительной стороной данного издательства является наличие большого количества поясняющих картинок, что делает данный учебник менее «скучным». Учащиеся могут анализировать и делать выводы по картинкам. Также большим плюсом данного учебника является то, что после параграфа есть задания на дом. Это тоже очень удобно, т.е. учителю не приходится ссылаться на другие источники. Основываясь на всем вышесказанном, читателю хотелось бы предложить для работы в школе именно этот учебник от издательства Арман-ПВ.

Далее приводится сравнительный анализ раздела «Электростатика» физики с английским языком обучения.

Глава «Электростатика» для школ с английским языком обучения отличается тем, что она построена таким образом, что способствует развитию у учащихся критического мышления. Основной задачей критического обучения является включение учащихся в активную учебную деятельность, а также мотивация к работе.

Учебный материал в *Physics 8, Qarabatyrov A.* представлен частично на английском и русском языках, что дает возможность учащимся, которые плохо владеют иностранным языком, понимать изучаемый материал. В начале каждого параграфа дается краткое описание того, чему можно научиться, изучив данный параграф, также ставится проблемный вопрос и наглядная иллюстрация к ней. Методическая роль таких вопросов — это по-

гружение обучающегося в проблему, активизация его познавательного интереса, побуждение к мыслительному процессу. Но стоит отметить, что текстового материала здесь значительно меньше, практически каждое явление или понятие сопровождается пояснительным рисунком, которое фиксируется в виде зрительного образа, что тоже способствует лучшему пониманию материала.

Для лучшего понимания изучаемого параграфа приводится ссылка на электронную страницу, где демонстрируется физическое явление. Помимо этого предлагается исследовательская работа, которую можно выполнить на уроке. В конце параграфа имеются вопросы по теме урока, творческие задания и краткий терминологический словарь на 3-х языках. Как и в учебниках с русским языком обучения в конце главы выделяется «Самое важное в главе». Отличительной особенностью является то, что приводятся вопросы, примеры, связанные с жизнью, которые сопровождаются поясняющими картинками.

В Physics and Astronomy 8, Surmen M. в начале главы дается краткое содержание тем. В начале каждого параграфа, как и в Physics 8, Qarabatyrov A. ставятся проблемные вопросы, ответы на которые можно получить, изучив материал параграфа. Приводится очень большое количество примеров из изучаемому явлению, помимо этого предлагается провести эксперимент, для проверки правильности теории. Мы знаем, что иллюстрации, как важное средство наглядности, выполняют существенную роль в развивающем обучении, поэтому этот учебник богат иллюстрациями, отличительным цветом выделяют постоянные величины. Также как и в Physics 8, Qarabatyrov A. в конце главы для закрепления пройденного материала предлагаются вопросы, тесты, в которых нужно выбрать один вариант ответа или задания, требующие вписать пропущенное слово.

#### Литература:

1. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/K1200002050>.
2. Нордстрем К. А., Риддерстрале Й. Бизнес в стиле фанк. СПб, 2009 г.
3. [http://www.rusnauka.com/29\\_PMN\\_2015/Pedagogica/4\\_199066.doc.htm](http://www.rusnauka.com/29_PMN_2015/Pedagogica/4_199066.doc.htm)
4. Закирова Н. А. Физика 8 класс, учебник, изд-ство Арман-ПВ, 2018.
5. Кронгарт Б. Физика 8 класс, учебник, изд-ство Мектеп, 2018.
6. Qarabatyrov A. Physics 8, textbook, AstanaKitap, 2017.
7. Surmen M. Physics and Astronomy 8, Астана-кітап, 2016.

## Музыкальное воспитание как средство социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях дополнительного образования

Бабич Татьяна Сергеевна, преподаватель  
МБУ ДО «Череповецкая районная детская школа искусств» (Вологодская обл.)

*Статья посвящена анализу проблемы социализации и интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в меняющихся социально-экономических, политических условиях жизни.*

*Выявлено, что одним из условий успешной социализации детей с ОВЗ в системе дополнительного образования являются занятия художественным и прикладным творчеством, которые обнаруживают способности и интересы ребенка, дают возможность почувствовать свою значимость.*

Таким образом, музыкальное воспитание может содействовать достижению ребенком необходимого уровня общего развития, равного или близкого возрастной норме, что позволяет ему адаптироваться в среде нормально развивающихся сверстников, успешнее социализироваться в обществе.

**Ключевые слова:** музыкальное воспитание, дети с ограниченными возможностями здоровья, социализация, дополнительное образование.

## Musical education as a means of socialization of children with disabilities in institutions of additional education

*This article analyzes the problems of socialization and integration of children with disabilities (HIA) in the changing socio-economic and political conditions of life.*

*It was revealed that one of the conditions for successful socialization of children with HIA in additional education system is class art and applied art, which detect the abilities and interests of the child, provide an opportunity to feel their importance.*

*Thus, music education can help achieve the required level of general child development at or near age norm, which allows it to adapt to the environment normally developing peers, socialize successfully in society.*

**Keywords:** music education, children with disabilities, socialization, additional education.

Развитие культуры и цивилизации обострили проблему социализации и интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) к меняющимся социально-экономическим, политическим условиям жизни, к различным формам их обучения и воспитания.

В условиях постоянного изменения социокультурного окружения, стремительно развивающихся новых информационных технологий, которые призваны облегчать и упростить повседневное общение (компьютерная сеть, телевизионные мосты, чаты и т.д.) однако не приводят к желаемому результату, детям с ОВЗ все сложнее получить навыки, необходимые для полноценной жизни в обществе. Все больше детей и молодежи заменяют реальные диалоги в повседневной жизни, игры, занятия и даже друзей на виртуальные, проводя все свободное время в интернете, что затрудняет процесс их социализации.

Опираясь на исследования С. Н. Гаврова, Н. Д. Никандрова, можно процитировать — «социализация предполагает многосторонние и часто разнонаправленные влияния жизни, в результате которых человек усваивает »правила игры«, принятые в данном обществе, социально одобряемые нормы, ценности, модели поведения» [3].

В процессе социализации, безусловно, большую роль играют учреждения дополнительного образования.

Социально-экономические преобразования последнего десятилетия актуализировали необходимость модернизации и реформирования социальных институтов и, в первую очередь, общего и дополнительного образования. Современная ситуация как в мире, так и в стране предъявляет новые требования к качеству современного образования, которое рассматривается как социальная категория, определяющая состояние и результативность этого процесса в обществе различных социальных групп в том числе и детей с ОВЗ, его соответствие потребностям и их ожиданиям.

Отличительной характеристикой современных моделей управления образованием является вариативность, нормативная основа которой раскрывается в Законе Российской Федерации «Об образовании» (1992, редакции — 1997, 2006 гг.).

Именно вариативность обеспечивает построение более гибкой системы образования и дополнительного образования в том числе, способной адекватно реагировать на любые изменения внешней среды, в частности, на запросы непосредственных потребителей образовательных услуг — детей, родителей, общественности [1]. Статус учреждений дополнительного образования детей (УДО) был утвержден Законом Российской Федерации «Об образовании». В Концепции модернизации российской системы образования указывается на важность и значение дополнительного образования детей, которое в большей степени направлено на развитие склонностей, способностей и интересов, приобретение личностного, социального и профессионального опыта.

Интегративный и вариативный подходы имеют особое значение в деятельности УДО, которое предназначено для свободного выбора и освоения дополнительных образовательных программ. Дополнительное образование не регламентируется стандартами, содержание образовательных программ определяется социальным заказом детей, родителей, других социальных институтов. Оно характеризуется разнообразием содержательных форм деятельности и образовательных объединений (кружок, мастерская, студия, клуб, школа, лаборатория, секция и др.). Анализ сложившейся в стране практики деятельности УДО свидетельствует о том, что они имеют гибкую и многофункциональную структуру.

Одной из черт, характеризующей современную систему образования и дополнительного образования в том числе, является изменение взглядов на обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья. Содержание образования таких детей — один из факторов экономического и социального прогресса, обеспечивающих формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества.

Одним из условий успешной социализации детей с ОВЗ в системе дополнительного образования является занятия художественным и прикладным творчеством, которые выявляют способности и интересы ребенка, его особую одаренность в той

или иной сфере деятельности, дают возможность почувствовать свою значимость.

В подавляющем большинстве занимающиеся в художественно-творческих объединениях дети с ограниченными возможностями здоровья не могут и не становятся профессиональными певцами, художниками или актерами, но их участие в творческой деятельности активизирует личностные ресурсы, является мощным социализирующим и культурно — интегративным фактором жизнедеятельности. Искусство выступает как средство адаптации и социализации личности, так как способствует гармонизации эмоциональных состояний, позволяет раскрыть горизонты творческого потенциала.

Возможности использования музыкальных средств, способных позитивно воздействовать на эмоциональное состояние детей с ОВЗ в последние годы начинают привлекать все большее внимание. Одной из основных прерогатив музыкального искусства состоит в том, что оно, в силу своих особенностей, может оказывать влияние на духовную организацию личности, определять систему ее ценностей, формировать мировоззрение и углублять социальный опыт, воспитывать гуманистические идеалы. Музыкальное искусство может содействовать достижению ребенком необходимого уровня общего развития, равного или близкого возрастной норме, что позволяет ему адаптироваться в среде нормально развивающихся сверстников, успешнее социализироваться в обществе.

Музыкальная деятельность способствует формированию и развитию эстетических потребностей, знаний, умений, необходимых в повседневной жизни. Раннее включение детей с ограниченными возможностями здоровья в музыкально-коррекционные мероприятия, способствуют активному преодолению имеющихся нарушений, положительному социокультурному изменению личности.

Научно доказано благотворное влияние музыки на различные системы организма человека: двигательную, сердечно-сосудистую, дыхательную, нервную. Выводы о том, что положительные эмоции, полученные от общения с искусством, оказывают лечебное воздействие на психосоматические процессы в организме человека, мобилизуют резервные силы, снимают психоэмоциональное напряжение, стимулируют творческое начало, получили свое развитие в теории и практике арт-терапии.

Именно эти положения отечественных и зарубежных ученых легли в основу научного обоснования использования музыки в коррекционной работе с детьми с ОВЗ (Ворожцова О.А. [2], Гудина Т.В. [4], Петрушин В.И. [5], Терлецкая О.В., Сысуева В.Ф. [6], Шушарджан С.В. [7] и др.) [3].

Коррекционно-развивающая направленность музыкального искусства по отношению к детям с проблемами в развитии обусловлена тем, что оно является источником позитивных переживаний ребенка с ОВЗ. Музыкальное искусство — один из самых мощных инструментов данного человечеству, способный управлять эмоциями, разумом, настроением, здоровьем, обогащает социальные представления детей об обществе, природе, о быте и традициях. Включенность в музыкально-художественное сотворчество удовлетворяет их креативные потребности, приобщает к музыке как живому искусству.

Основными задачами музыкального воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья являются: развитие музыкальных и творческих способностей детей с учетом психофизиологических возможностей каждого ребенка; формирование основ музыкальной культуры личности с помощью различных видов музыкальной деятельности; развитие общей духовной культуры и воспитание ценностных установок; оптимизация образного мышления как важнейшего фактора художественного постижения мира; компенсация недостатков в развитии эмоциональной сферы детей с ОВЗ [3].

Таким образом, музыкальное искусство, с одной стороны, служит средством познания окружающего мира, а с другой — средством социализации и воспитания личности.

Вводные занятия в школе искусств в группах эстетического воспитания с обучением на музыкальных инструментах позволяют выявить следующие проблемы у обучающихся с ОВЗ:

- слабо развито метроритмическое чувство, необходимое для гармоничного формирования ребенка в целом;
- недостаточно развито слуховое внимание, которое является базисным фактором для успешного обучения и навыков общей концентрации и сосредоточения ребенка;
- отсутствует либо неудовлетворительно развит интерес к познавательной деятельности;
- диагностируется общее недоразвитие координации (между слухом и голосом, двигательной сферой);
- недостаточно сформированы коммуникативные навыки;
- отмечается внутренняя психологическая и эмоциональная скованность детей.

Предполагается, что обучение может быть рассчитано на семь лет и включает в себя три этапа в становлении и развитии детей.

*Начальный этап* соответствует двум первым годам обучения, который характеризуется относительно пассивным накоплением умений и впечатлений в социокультурном опыте ребенка, выстраиванием конструктивной деятельности. Первый этап отличается управляемыми репродуктивными действиями. Необходимо было привлечь детей к музыкальным занятиям. Использовалось включение в коллективную разностороннюю музыкальную деятельность (пение, восприятие музыки, музыкально-ритмические движения, музыкальные и развивающие игры, релаксирующие упражнения, игра на музыкальных и музыкально-шумовых инструментах (в зависимости от индивидуальных возможностей ребенка)), а так же знакомство с выбранным музыкальным инструментом.

На этом этапе особое внимание уделяется формированию и развитию слухового внимания, его активизации и концентрации. Благодаря использованию игровых приемов, задействуются различные анализаторы системы: зрительная, осязательная, моторно-кинестетическая.

Не менее важным является формирование метроритмического чувства и представлений, которые развиваются на основе активного использования моторно-кинестетических и зрительно-пространственных методов и приёмов. Особое внимание на первом этапе уделяется развитию мотивационной психической деятельности ребенка.

*На втором этапе* (3–5 годы обучения) на первый план выходит принципиально иной подход, связанный с обучающими

задачами. Шлифуются, оттачиваются, совершенствуются и расширяются базисные навыки и умения. Большую роль играет активное применение социокультурного опыта ребенка, а так же полученные знания и умения, приветствуются и поощряются попытки сочетать, творчески трансформировать и переносить информацию и навык на другой вид социокультурной деятельности.

На втором этапе обучения наблюдались самостоятельные репродуктивные действия. Нами реализовались задачи формирования музыкальной грамотности детей с акцентом на развитие творческой активности, чему способствовало использование наглядно-образных средств на учебных музыкальных занятиях (рисунки к песням, стихи, подбор репродукций, игрушек, инсценировки песен, сочинительство).

Также на первый план выходят навыки элементарного музицирования и импровизации на выбранном музыкальном инструменте. На этом этапе, как правило, отмечается развитие творческой свободы и психической раскрепощенности детей с ОВЗ.

*Третий этап* (6–7 годы обучения) предполагает дальнейшее обогащение социокультурного опыта ребенка с ограниченными возможностями здоровья и перенос на другие виды деятельности в обычной жизни, углубление навыков и умений, их активное творческое использование.

На третьем этапе имели место самостоятельные продуктивные действия, проявление инициативы, активности, повышение ответственности. Мы включали детей в творческую му-

зыкальную деятельность (участие в концертах для родителей, праздниках, конкурсно-игровых мероприятиях), а так же как самостоятельное, так и ансамблевое музицирование на обучаемом инструменте.

Таким образом, занятия детей с ограниченными возможностями здоровья в музыкальной школе в группах эстетического воспитания с обучением на музыкальных инструментах способствуют успешному накоплению социокультурного опыта и его переносу в обычную жизнь, личностному становлению, помогают развить коммуникативные навыки, формируют новый круг общения и порой помогают выбрать ребенку профессиональную ориентацию, создают ситуацию успеха.

Учреждения дополнительного образования позволяют дополнить, осуществляемое в образовательном учреждении общее образование и способствуют раскрытию индивидуальных способностей детей с ОВЗ, а так же их самореализации и самовыражению. Дети с ОВЗ, руководствуясь своими способностями, интересами и психофизиологическими возможностями, могут посещать различные по содержанию образовательные объединения (кружок, мастерская, студия, клуб, школа, лаборатория, секция и др.) и музыкальные школы в том числе. Активное включение детей с ОВЗ в творческую деятельность, приобщение к музыкальной культуре способствует эффективной их социализации и интеграции в среду нормально развивающихся сверстников, способствует более разностороннему и гармоничному развитию личности.

#### Литература:

1. Алиева Э. Ф., Жильцова О. А. Дополнительное образование школьников: диагностика личностных достижений: монография. Москва: Федеральный институт развития образования, 2015. 269 с.
2. Ворожцова О. Д. Музыка и игра в детской психотерапии. М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2004. 88 с.
3. Гавров С. Н., Никандров Н. Д. Образование в процессе социализации личности // Вестник УРАО, 2008. № 5. С. 21
4. Гудина Т. В. Музыкальное воспитание в системе социокультурной адаптации и интеграции детей с задержкой психического развития: автореф. дисс. канд. дисс.: 13.00.05, 13.00.03. Санкт-Петербург, 2005–22 с.
5. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика. М.: ВЛАДОС, 2000. 176 с.
6. Терлецкая О. В., Сысуева В. Ф. Применение музыкальных средств в логопедической работе с детьми с речевыми нарушениями // Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования: сборник статей, 2018. С. 472–478
7. Шушарджан С. В. Музыкалотерапия и резервы человеческого организма. М.: Антидор, 1998. 361 с.

## Цифровая трансформация процесса обучения школьников иностранным языкам

Бадрызова Лада Васильевна, студент магистратуры;

Глухарева Евгения Андреевна, студент магистратуры

Тюменский государственный университет

*В настоящее время вопрос цифровой трансформации процесса обучения школьников иностранным языкам является весьма актуальным. В статье рассмотрена специфика преподавания иностранного языка школьниками в новой информационной среде, а также названы преимущества цифровых трансформаций в образовании.*

**Ключевые слова:** информационно-коммуникативные технологии, иностранный язык, цифровизация, школьное обучение.

**В**ВЕДЕНИЕ. Практически все направления школьного образования сегодня в той или иной степени задействуют

информационные и коммуникационные технологии. Эти технологии создают новые возможности для школьников: вза-

имодествовать со своими сверстниками, преподавателями и контентом. Влияние цифровых трансформационных процессов на образование привлекает внимание к теории и практике преподавания иностранного языка в школе.

Проблемы воздействия современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на образовательный процесс и их эффективного использования в ходе обучения иностранным языкам рассматриваются в работах отечественных исследователей М. А. Бовтенко, Р. К. Потаповой, Е. С. Полат, П. В. Сысоева, М. Н. Евстигнеева, С. И. Титовой, А. В. Зубова, Р. К. Пиотровской, Р. Г. Пиотровского, О. А. Усковой, С. В. Фадеева, А. В. Хуторского и др. В западной науке информатизация процесса обучения иностранным языкам легла в основу исследований G. Dudeny, M. Pegrum, D. Boyd, D. Crystal, M. Warschauer, G. Davis, P. Brett, M. Levy, D. Healey и др.

Новой информационной среде обучения уделяется все больше внимания с внедрением веб-технологий в процесс обучения и преподавания. Постепенное вхождение России в мировое образовательное сообщество привело к интенсификация межкультурной коммуникации и значительному повышению значимости иностранного языка для обучающихся. Это сразу повлияло на статус дисциплины «Иностранный язык» в школьном обучении, поскольку знание иностранного языка позволяет школьникам оперировать информацией, полученной из иноязычных источников, расширяет возможности для общения со сверстниками по всему миру, формирует толерантное отношение к другим национальностям и культурам [5]. Пришло понимание, что современному школьнику необходимо овладеть иностранным языком; важна коммуникативная компетенция, позволяющая ему осуществлять учебную, и, в дальнейшем — профессиональную, деятельность в новых условиях.

Новая цифровая среда обучения по своей сути требует фундаментального переосмысления образовательного опыта и бросает вызов традиционным презентационным подходам. С точки зрения преподавания иностранного языка в школе, главная задача, на наш взгляд, сегодня состоит в том, чтобы максимально использовать новые технологии для вовлечения учащихся в инновационный образовательный опыт.

Сложившееся состояние дел в теории и практике обучения свидетельствует, что современная система иноязычного образования в школе характеризуется рядом противоречий, в первую очередь, между декларируемой необходимостью следовать цифровой трансформации процесса обучения школьников иностранным языкам, с одной стороны, и отсутствием реальных изменений в педагогической практике, с другой.

Выявленное противоречие позволили сформулировать проблему исследования, требующую ответа на вопрос, в какой степени цифровая трансформация процесса обучения иностранным языкам перспективна в среде школы?

Цель этой работы — кратко описать специфику новой информационной среды обучения, а затем дать оценку цифровой трансформации, с помощью которой мы можем изучить ее влияние на процесс преподавания иностранного языка в школе.

**ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ.** Обучение в новой информационной среде в школе является источником вдохновения для многих инноваций, как педагогических, так и технологических. Под

инновациями мы, вслед за А. А. Шайдулиной, О. О. Мамадалиевым, подразумеваем существенное переосмысление и переработку подходов к преподаванию и обучению, которые полностью вовлекают учащихся [6].

Важнейшая функция обучения в новой информационной среде состоит в расширении мышления и дискурса во времени и пространстве. Сегодня чисто лингвистические текстовые структуры дополняются важными визуальными, акустическими, кинетическими и другими элементами цифровой среды. Такие преобразования обеспечивают новые мультимодальные возможности для изучения иностранного языка [5].

Также текущие проблемы современного общества затрагивают не только социокультурную сферу, но оказывают влияние на разработку инновационных способов преподавания иностранного языка. Это предполагает междисциплинарный подход, объединяющий ключевые аспекты различных областей знаний (лингвистика, психология, педагогика, социология, культурология, информатика). Кроме того, невозможно выучить иностранный язык без одновременного обращения к социокультурным аспектам цифрового общества на основе различных современных способов общения (соцсети, блоги, форумы и т. д.).

Отметим, что сегодня в образовании много говорят о важности вовлеченности школьников, но в большинстве учебных заведений доминирующим способом обучения остается предоставление знаний либо через обращение к бумажным УМК (учебник, рабочая тетрадь, книга для чтения), либо через неинтерактивные презентации. Однако обучение в новой цифровой среде специально направлено на повышение вовлеченности за счет инновационного внедрения целенаправленного онлайн-обучения, адаптации функций интернет-приложений и соцсетей для задач изучения иностранного языка.

Умело применяемые мультимедиа могут сыграть огромную роль в процессе преподавания и обучения. Они позволяют учащимся развивать свои интересы, доступные онлайн; они помогают формировать когнитивные навыки и, в то же время, являются источниками новой информации и навыков. Вот почему они имеют важные функции с дидактической точки зрения. Исследователи также обращают внимание на мотивирующую роль применения мультимедиа в процессе обучения и преподавания [1, 5 и др.].

Новая цифровая среда позволяет всесторонне активизировать обучающихся в процессе информационного обеспечения, что может способствовать повышению эффективности обучения. Это связано с тем, отмечают Н. М. Королёва и И. В. Костерина, что учащиеся должны выполнять как интеллектуальную, так и непосредственную деятельность для приобретения навыков, поскольку современные средства обучения обычно интерактивны и требуют активного участия в форме поиска информации и интеллектуальной обработки [2].

На наш взгляд, сила интеграции синхронного общения лицом к лицу и текстового асинхронного онлайн-общения является мощным дополнением для целей школьного образования. Как показывает многолетняя практика, современные методы преподавания иностранных языков предлагают нам широкий спектр концепций образовательного процесса, методов и технологий — как традиционных, так и инновационных.

Вместе с тем, внедрение такого многогранного явления, как преподавание в ходе цифровой трансформации обучения, является сложной задачей. Помимо обсуждения преподавания с помощью технологий, эта задача требует объяснения, изучения и описания нового подхода к преподаванию в новую эру общего образования. Эти изменения включают новый способ понимания и деятельности преподавателя. Предлагаемая нами концептуальная основа требует новых способов осмысления роли учителя и роли ученика в процессе изучения иностранного языка.

Так, обязанности преподавателя могут распределяться внутри учебной группы, но не уменьшаться; важность педагогического сопровождения и проблемы отбора актуальных материалов только увеличиваются. Например, они могут составить список обучающих видеороликов в YouTube по теме исследования, предлагать ссылки на подкасты на иностранном языке, ссылаться на блогеров, для демонстрации языкового материала и т.п. В целом, как пишет Н.Ф. Коряковцева, преподаватель должен развивать метакогнитивные навыки и поощрять школьников к тому, чтобы брать на себя все большую ответственность и контроль своего языкового обучения [3].

Участники также должны быть осведомлены о проблемах использования соцсетей и интернета в качестве площадки обучения и убедиться, что каждый чувствует свою принадлежность к информационной среде и не испытывает дискомфорта, участвуя в дискурсе, а также готов озвучивать новые идеи по развитию и использованию информационной среды. Новая среда виртуального общения и преподавания иностранного языка в школе требует, чтобы и учитель, и ученик вовлекались, взаимодействовали и вносили свой вклад в обучение новыми способами. Проблема заключается в том, что просто предоставление возможностей для взаимодействия и сотрудничества не дает гарантии того, что учащиеся будут подходить к обучению глубоко и осмысленно. Школьники должны использовать технологии разумно, улучшать различные навыки в иностранном языке, а не тратить часы на прокрутку социальных сетей без получения каких-либо преимуществ.

Еще раз подчеркнем, что роль учащегося в новой цифровой среде в процессе изучения иностранного языка в школе выходит на первый план. Это создает сложность, поскольку участники должны брать на себя высокую степень ответственности, чтобы отслеживать и регулировать динамику обучения. В то же время преподаватель должен сохранять верные цели обучения по предмету; при этом необходимо учитывать потребности и возможности каждого обучающегося, внедрять опыт, который учащиеся привносят в информационную среду.

В связи с этим, информационные технологии могут являться инструментом для усиления когнитивных способностей. Ведь многие из доступных мероприятий и программ онлайн — это инструменты для улучшения навыков или умений, которыми уже обладают учащиеся, а также расширения знаний и повышения уверенности в себе. Исследования показывают, что использование актуальных материалов на иностранном языке в режиме онлайн оказывает положительное влияние на навыки чтения, грамматики, словарного запаса и аудирования,

а также на быстрый прогресс в улучшении этих навыков благодаря надлежащему использованию цифровых технологий [4].

Полученные данные свидетельствуют о том, что для повышения эффективности изучения иностранного языка в школе учителя могут не только модифицировать учебные материалы для использования в классе, но и дополнять их сайтами социальных сетей, таких как TikTok, которые предоставляют учащимся возможность обмениваться информацией, общаться и сотрудничать друг с другом.

На сегодняшний день становится понятно, что учащиеся могут чувствовать свои потребности, предпочтения и способности и использовать IT-приложения для языка, а авторы УМК продолжают недооценивать этот потенциал. Тем не менее, повторим: использование этой возможности зависит от принятия учителями новых ролей и обязанностей по обучению в новой цифровой среде, а также от их навыков и творчества для запуска привлекательных постов и заданий в соцсетях и т.п. Использование более инновационных технологических приложений в виртуальной сети не только добавляет разнообразия в преподавание иностранного языка в школе, но и открывает новые возможности для учащихся, чтобы сохранить свои знания востребованными.

После года пандемии, которая вынудила преподавателей работать удаленно и полностью полагаться на учебные технологии, очевидно, что цифровой подход к обучению должен быть интегрирован в процесс преподавания иностранного языка. В сфере обучения иностранным языкам помогают технологии тьюторства, предоставление доступа к широкому спектру творческих, мультимодальных ресурсов и инструментов. Также облегчают обучение синхронные инструменты (такие как Zoom, Skype и Google Hangout) для удаленного проведения занятий, а также системы управления обучением (LMS) (например, Canvas, Blackboard и Moodle) для систематизации материалов. И даже если преподавателя нет рядом, учащиеся могут получить доступ к множеству веб-сайтов и мобильных приложений, чтобы изучать языки самостоятельно (например, Rossetta Stone, Duolingo и др.).

С современными технологиями разговоры лицом к лицу с виртуальными носителями языка находятся всего в одном клике. Интернет предлагает широкий выбор онлайн-платформ, таких как LinguaMeeting.com или iTalki.com, где школьники могут общаться с носителями языка (обычно тьюторами или репетиторами) в контролируемой и безопасной среде. Виртуальные беседы также можно проводить в неформальной обстановке на менее специализированных платформах, например, в HelloTalk, если обе стороны заинтересованы в обучении: хотя выучить язык друг друга или просто общаться на одном языке.

Бесспорно, что новая цифровая среда меняет мир пользователей, и наш подход к обучению должен меняться вместе с ним. Интернет-технологии определенно вошли в моду и, по мнению некоторых исследователей, могут даже заменить учебники в будущем. Но как же грамматика? На наш взгляд, общение должно предшествовать объяснениям грамматики и правил. Иначе говоря, грамматика, являющаяся важным элементом общения, должна реализовываться в осмысленных коммуникативных контекстах. Следует ожидать, что учащиеся выучат грамматику

тику неявно через использование целевого языка и явно через открытие грамматических правил посредством использования и анализа значимых примеров в виртуальной среде.

В процессе преподавания иностранного языка в школах, где есть асинхронные дни занятий, преподаватель может дать практиковать грамматику самостоятельно в упражнениях и игровых действиях (например, Kahoot!). Игры и виртуальная анимация могут сделать грамматику более занимательной.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ.** Исследования показывают, что учащиеся считают, что виртуальное взаимодействие развивает их языковые навыки, интерес к другим странам и культурам, а также их потребность к непрерывному обучению. Мы также приходим к выводу, что цифровая трансформация положительно влияет на эффективность преподавания иностранных языков в школе. В первую очередь, это связано с увеличением возможностей для освоения языка.

В связи с этим, задача сейчас состоит в систематическом изучении стратегий и методов, с помощью которых мы можем объединить очное и онлайн-обучение, чтобы максимально эффективно использовать новую цифровую среду в процессе преподавания иностранного языка в школе.

Хотя классические методы педагогики хорошо послужили общему образованию, мы считаем, что эти принципы необходимо обновить, чтобы удовлетворить меняющиеся потребности обучающихся, чтобы выпускники школ были не только информационно грамотными в эпоху Интернета, но и имели сформированные коммуникативные компетенции в иностранном языке. Пришло время создать новый набор принципов, которые могут лучше отражать идеалы цифрового общества, признавая и используя возможности информационных и коммуникационных технологий в процессе преподавания иностранного языка.

#### Литература:

1. Гаранина П. Е. Мотивационные факторы использования мультимедиа в образовании // Наука и перспективы. 2015. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsionnye-factory-ispolzovaniya-multimedia-v-obrazovanii> (дата обращения: 12.12.2022).
2. Королёва Н. М., Костерина И. В. Роль интерактивного обучения в современном образовании // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2015. № 1 (33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-interaktivnogo-obucheniya-v-sovremennom-obrazovanii> (дата обращения: 12.12.2022).
3. Коряковцева Н. Ф. Теоретические основы организации изучения иностранного языка учащимися на базе развития продуктивной учебной деятельности (общеобразовательная школа): автореф. дис... д-ра пед. наук. М., 2003. 48 с.
4. Кузнецова И. Н., Куркан Н. В. Аутентичные материалы как средство развития навыков чтения в преподавании иностранного языка: критерии выбора и преимущества // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 7–1 (61). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/autentichnye-materialy-kak-sredstvo-razvitiya-navykov-chteniya-v-prepodavanii-inostrannogo-yazyka-kriterii-vybora-i-preimuschestva> (дата обращения: 12.12.2022).
5. Митюн М. А. Преподавание иностранного языка в эпоху цифровизации // Молодой ученый. 2021. № 24 (366). С. 340–342. URL: <https://moluch.ru/archive/366/82218/> (дата обращения: 12.12.2022).
6. Шайдулина А. А. Мамадалиев О. О. О применении инновационных подходов в процессе обучения // Молодой ученый. 2016. № 6 (110). С. 839–841. URL: <https://moluch.ru/archive/110/26639/> (дата обращения: 12.12.2022).

## Стимулирование научной деятельности среди студентов

Батухтин Сергей Геннадьевич, кандидат технических наук, доцент;  
Рудой Валерий Игоревич, студент магистратуры;  
Диде Вадим Борисович, студент магистратуры  
Забайкальский государственный университет (г. Чита)

*Авторы в статье рассуждают о необходимости привлечения в научную деятельность молодых студентов. Описаны наиболее актуальные методы мотивации.*

**Ключевые слова:** студенты, мотивация деятельности, научная деятельность.

**Д**ля продвижения развития страны и человечества необходимы качественные научные кадры, которые способны отвечать на самые разные вызовы современности. Однако любые кадры, так или иначе, нуждаются в обновлении. Во-первых, из-за смены по уходу на пенсию или смены деятельности. А во-вторых, для генерации новых идей, умами еще не ограниченными многими рамками.

Исходя из второй причины, указанной выше, необходимо привлекать кадры в науку как можно раньше. Идеальным моментом времени для этого является период обучения в вузе. У студента уже сформирована некая база знаний, на основе которой возможно проведение минимальных научных изысканий.

Сам же студент получает для себя хороший опыт проведения исследований, более глубокое понимание исследуемой

проблемы, что будет полезно при написании и защите выпускной квалификационной работы.

Мотивация в данном случае может начинаться с уровня кафедры и факультета, где обучается студент:

- Формирование индивидуального плана и заданий на курсовые проекты по единой тематике исследования студента;
- Изучение на непрофильных предметах материала максимально приближенного к объекту исследования студента для всестороннего понимания того, на что может влиять данное исследование;
- Материальная и финансовая поддержка исследования, возможно на конкурсной основе;

Для ВУЗа и региона обучения студента имеются следующие способы мотивации студентов:

- Создание именных стипендий и наград за результаты научной деятельности
- Грантовая поддержка исследований молодых ученых
- Обеспечение целевыми местами на следующие ступени образования наиболее перспективных студентов
- Обеспечение связи научного сектора и реальных отраслей производства, где будут реализовываться результаты исследований

И в рамках федерального округа и страны в целом возможны следующие меры поддержки:

- Организация и проведение различных научных мероприятий (форумы, конференции, слеты и т.д.) для молодых и начинающих ученых из разных организаций для создания научных связей
- Проведение конкурсных мероприятий по назначению более престижных стипендий и грантов
- Организация встреч молодых исследователей с представителями крупных корпораций
- Обеспечение молодых ученых жильем
- И т.д.

Большинство вышеуказанных мер поддержки можно отнести не только к отдельным студентам, но так же и к научным объединениям (например, студенческое конструкторское бюро).

Самыми привлекательными для молодых ученых являются направления добычи полезных ископаемых и различные технологии в связи и информации (рис. 1).

В целом как показывают статистические данные [1] в науку привлекается достаточно много молодых ученых, однако некоторые приходят, имея образование и опыт работы в других отраслях.

Это имеет как свои плюсы, так и свои недостатки:

- + Человек понимает, что нужно в определенной отрасли и какие перед ней стоят вызовы
- + Имеется опыт ведения ответственной деятельности



Рис. 1. Отрасли деятельности молодых ученых

- + Область исследования чаще всего четко определена
- Формирование определенных границ своей деятельности
- Появление бытовых и семейных забот, что может отвлекать от основной деятельности

Таким образом, задача по привлечению молодых кадров в науку является актуальной и необходимой. Без них научная деятельность будет продвигаться все медленнее вплоть до полной остановки.

Литература:

1. Балер, М. А. Молодые ученые: потенциал, проблемы, перспективы / М. А. Балер // Технологии гражданской безопасности. — 2021. — Т. 18. — № 5. — С. 171–184. — DOI 10.54234/CST.19968493.2021.18.S.24.171.

## Подготовка учащихся к итоговому собеседованию средствами видеоблога

Богданова Татьяна Владимировна, учитель русского языка и литературы  
МБОУ «Средняя школа с.п. Селекционной станции» Кстовского района Нижегородской обл.

*В статье автор пытается определить особенности развития коммуникативных способностей средствами видео-блога в процессе подготовки к итоговому собеседованию.*

**Ключевые слова:** итоговое собеседование, видео-блог, развитие речи.

*Для того чтобы научиться говорить, нужно говорить как можно больше, воспроизводить монологическую речь, вступать в диалог с незнакомыми людьми.*

*Марина Геннадьевна Низенькова, методист по русскому языку и литературе корпорации «Российский учебник».*

С 2018 года в школах проводится устное собеседование по русскому языку для учащихся 9-х классов. Оно внедрено в рамках реализации Концепции преподавания русского языка и литературы для проверки навыков устной речи у школьников. Прохождение итогового собеседования является для выпускников 9-х классов допуском к ОГЭ.

Итоговое собеседование по русскому языку направлено на проверку навыков спонтанной речи, поэтому перед учителями русского языка и литературы была поставлена задача — сформировать и развивать навыки коммуникации учащихся для успешного прохождения итогового собеседования. Согласно основным концепциям обучения, коммуникативные навыки очень важны для личностного развития, профессионального роста и самовыражения, так как определяют успешность взаимодействия с миром, окружающими людьми, самим собой.

Процесс общения, говорения происходит как на уроках, так и во внеурочной деятельности. С учетом нормативно-возрастного развития человека развитие коммуникативных навыков задаёт содержание и характеристики учебной деятельности на уроках гуманитарного цикла, в частности на уроках русского языка.

Проанализировав ряд особенностей технологии коммуникативного обучения — обучение на основе общения — был сделан вывод, что эта технология является основой всех активных технологий обучения любому языку.

Е. И. Пассов [1] пишет, что овладение языком как средством общения предполагает формирование у обучающихся коммуникативной компетенции, означающей не только знание системы языка, но и способность правильно пользоваться единицами языка для реализации целей общения. Рассмотрение в качестве единиц коммуникативной компетенции сфер коммуникативной деятельности, тем и ситуаций общения и программ их развертывания, тактик коммуникации, социальных ролей участников общения, а также выделение разных видов компетенций (речевой, прагматической, языковой, социокультурной и др.) способствовало обеспечению коммуникативной направленности обучения за счет более четкого представления целей обучения и способов их достижения на разных этапах и уровнях владения языком.

Так как же обеспечить коммуникативную практику учащимся, чтобы это было, в первую очередь, им интересно? Подrostков сложно чем-либо заинтересовать, еще сделать так, чтобы это было не одноактное действие, а постоянная деятельность.

В этом мне помогла, как ни странно, «Пушкинская карта», благодаря которой мы смогли увидеть лучшие культурные новинки творческих центров нашего города. В одну из поездок, некоторые ребята не смогли попасть, и вот здесь нас выручил блог. Ребята-участники выпустили блог, для тех, кто отсутствовал. И мне пришла в голову идея, что в подготовке к собе-

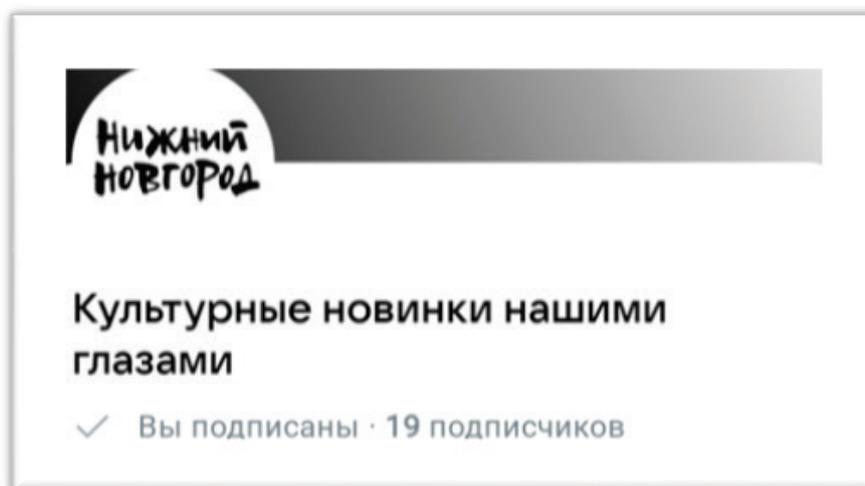
седованию блог очень поможет, как с точки зрения акта говорения, так и с психологической составляющей.

Идея использования блогов при обучении не нова. Методический потенциал блог-технологии описывает Сысоев П. В. [2]. Автор выделяет такие дидактические свойства блог-технологии как: публичность (сетевое взаимодействие на расстоянии, социокультурная компетенция); линейность (информация располагается в хронологическом порядке, не может быть изменена или отредактирована, только удалена автором); авторство и модерация (индивидуальный голос каждого человека); мультимедийность (использование материалов разных форматов и жанров).

То есть дидактические свойства блог-технологии, по мнению автора, представляют возможности для развития таких навыков речевой деятельности, как чтение и письмо: чтение постов и написание комментариев или собственных размеща-

емых работ. А устная речь? — Огромное количество вариантов. Поскольку ключевой целью в обучении языку является овладение навыками спонтанного общения, то именно видео блог может существенно помочь этому.

Блог-технология представляется возможным использовать как в классе, так и при самостоятельной работе дома. Предлагаемый здесь вариант — видео блог-технология. Ребята создали целое сообщество, где освещают все посещаемые ими центры культурного развития: театры, филармонии, музеи, кинотеатры. Их блог позволяет другим ребятам узнать, куда можно сходить и с пользой провести время, используя «Пушкинскую карту». Мы побывали в кино, увидев культовую картину «Петр I», в ТЮЗе, в Нижегородском академическом театре оперы и балета им. А. С. Пушкина и др. Используем все виды блога, каждый из которых способствует развитию коммуникативных способностей, как устной, так и письменной речи. На фото — заставка.



Сами учащиеся отмечают, что ведение блога способствовало развитию речевых умений, формированию чуткости в использовании речевых конструкций, и в целом — общей грамотности.

Таким образом, очевидное развитие подросткового видеоблогинга следует рассматривать как потенциальный ресурс речевого развития. В современном обществе все большее

предпочтение отдается качествам личности, помогающим быстро адаптироваться в новых условиях, самостоятельно пополнять знания, определять и решать проблемы, осваивать разные профессии. И в этом смысле речевое развитие, уровень сформированности коммуникативной компетенции (слушания, письма, чтения и говорения) школьников имеет решающее значение.

#### Литература:

1. Пассов Е. И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие преподавателей русского языка как иностранного / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. — М.: Русский язык. Курсы, 2010—568 с.
2. Сысоев П. В. Блог-технология в обучении иностранному языку // [cyberleninka.ru/article/n/blog-tehnologiya-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku](http://cyberleninka.ru/article/n/blog-tehnologiya-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku)
3. Ануфриева Н. А. Видеоблогинг как источник заимствованной лексики в современном русском языке // Обучение русскому языку и литературе: формы, методы, инновации: сборник материалов III Всероссийской научно-методической конференции. 2016. С. 8–11.

## Особенности развития слуховой памяти у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

Бучнева Анастасия Юрьевна, студент магистратуры  
Донецкий национальный университет

*В данной статье раскрываются отличительные особенности развития слуховой памяти у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.*

**Ключевые слова:** фонетико-фонематическое недоразвитие речи, слуховая память, дети старшего дошкольного возраста, развитие, речевые нарушения.

Каждый родитель ждет того времени, когда малыш скажет свое первое слово, а совсем скоро начнет полноценно разговаривать. Способность говорить — не врожденная, а приобретенная, то есть появляется в процессе индивидуального развития каждого организма. Речь — это показатель становления и совершенствования личности ребенка. Следовательно, полное всестороннее развитие детей невозможно осуществлять без формирования у них правильной речи. Считаем необходимым подчеркнуть, что правильной речью является не просто та речь, в которой верно подобраны слова, учтены правила грамматики, но и та, которая совершенна в плане звукопроизношения и звуко-слоговой наполняемости слов. Часто родители думают, что если ребенок просто имеет небольшой словарный запас и относительно хорошо выговаривает слова — у него нет никаких речевых проблем. Особенно в современном мире часто некомпетентные люди используют слова и фразы: «выговорится», «пойдет в сад (школу), заговорит», «мой ребенок до 10 лет молчал, а потом как заговорил!» и т.д. Очень важно педагогам и специалистам понимать и учитывать проблемы современности, своевременно обращать внимание семьи на проблемы ребенка [2].

На сегодняшний день наблюдается постоянный рост числа детей с различными речевыми нарушениями. Из-за этого достаточно много внимания уделяется аспекту воспитания и обучения детей старшего дошкольного возраста для своевременного выявления и коррекции различных дефектов. Дошкольный возраст — это начало большого жизненного пути и развития ребенка. Именно в рассматриваемом возрастном периоде первоначальное значение приобретает слуховая память. Среди разных речевых расстройств у дошкольников одним из наиболее распространенных является фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР).

Фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФНР) называется нарушение процессов формирования произносительной стороны родного языка у детей с разными речевыми расстройствами из-за дефектов восприятия и произношения фонем. Недоразвитие фонематических процессов соотносится с недостатками развития слуховой памяти. Слуховой памяти отводится значимая роль в процессе становления речи старшего дошкольника [4].

Таким образом, можем говорить о том, что проблема развития слуховой памяти у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи является актуальной и выбрана нами для детального изучения. Слуховая

память влияет на расширение словарного запаса ребенка старшего дошкольного возраста, что выступает основанием для того, что необходимо обратить внимание на развитие речевых процессов, произношения и фонематического восприятия, а также на формирование и совершенствование слуховой памяти. Обозначенные аспекты деятельности должны выступать компонентом коррекционно-развивающей деятельности коррекционной работы с старшими дошкольниками с ФФНР.

Если у старшего дошкольника имеются патологии речи, то ему свойственны нарушения в разворачивании и сворачивании структуры высказывания, обладающей конкретно установленной группой последовательно воспроизводимых слов. Нарушение воспринимается как нарушения слуховой памяти. Ограничение возможности фиксации в памяти определенного набора слогов или слов, их последовательности считается ключевым критерием патологии.

Человеку характерна линейность памяти, которая предполагает запоминание многих элементов по порядку в какой-то конкретной последовательности. Указанный вид памяти — это база (основа), благодаря которой ребенок овладевает фразовой речью. Считаем необходимым подчеркнуть, что все слова в формулировках строятся согласно конкретно выверенному порядку. Линейная память направлена на обеспечение всех видов анализа: от фонетического до анализа предложения и текста [3].

Следовательно, рассматриваемый вид памяти значительно определяет степень эффективности развития речевой детской деятельности в общем.

На сегодняшний день науке хорошо известно, что процессы формирования и совершенствования памяти детей старшего дошкольного возраста, так же, как и формирование других психических процессов, возможно лишь в ходе их деятельности. От специфической структуры деятельности у старших дошкольников определяется также характер памяти.

Деятельность детей в старшем дошкольном возрасте обозначается ее направленностью на ближайшие конкретные цели. В рассматриваемом возрастном периоде развития достигает словесно-логическая память. Старший дошкольник может достаточно легко использовать слово для определения смысловых связей в ходе запоминания. Посредством слова дети группируют его, устанавливают логические связи. Все указанные аспекты благоприятно влияют на увеличение объема запоминаемого материала.

В рамках психологии установлено, что память очень тесно, неразрывно, связана с речью. Соответственно, развитие и совер-

шенствование памяти содействует коррекции и устранению речевого недоразвития.

В процессе онтогенетического развития происходит овладение ребенком последовательных форм памяти (рис. 1).



Рис. 1. Формы памяти (П. П. Блонский) [5]

Важно понимать, что перечисленные формы вовсе не являются взаимозаменяемыми. Указанные формы дополняют друг друга, за счет чего расширяют возможность фиксации и воспроизведения.

В ходе развития ребенка памяти отводится роль фундамента, на основе которого проходит вся психическая деятельность, а также речевое развитие личности. Наиболее специфической и весомой памятью для развития речи выступает слуховая память. Моторная память обеспечивает возможность формирования экспрессивной речью (то есть устной и письменной). Зрительная память представляет собой ключевой компонент овладения письменной речью. Перечисленные и рассмотренные виды памяти используются при коррекции, в одном случае как фундамент речи, в другом как вспомогательное средство, которое делает возможным интенсифицирование процесса обучения правильными речевыми навыками.

Данное изучение слуховой памяти у детей старшего дошкольного возраста с патологиями речевой деятельности есть у многих из испытуемых:

1. Недостаточная фиксация и воспроизведение вербальных стимулов.
2. Недостаточное развитие произвольности и контроля слуховой памяти.
3. Слабая тренируемость на речевые стимулы.
4. Отклонения при узнавании слов, предъявляемых на слух [1].

Также различные речевые патологии представляют собой источник отрицательного воздействия на развитие психической деятельности ребенка дошкольного возраста, затрагивая различные формы его деятельности и личностные характеристики. Уровень сформированности слуховой памяти взаимосвязан с уровнем сформированности речевой деятельности.

Низкий уровень слуховой памяти часто представляет собой причину нарушений понимания детьми старшего дошкольного возраста вербальных инструкций. Также отмечается общее

снижение и изменчивость в объеме слуховой памяти. Однако степень сформированности речевой и слуховой памяти снижается в прямой пропорциональности уменьшению степени сформированности речевой деятельности.

Механизмы нарушения слуховой памяти у детей старшего дошкольного возраста определяются типом доминантности. Рассмотрим такой пример: нарушение объема слуховой памяти связано с дисфункцией левого полушария головного мозга, а сложности при воспроизведении порядка предъявляемого материала обеспечиваются правым полушарием головного мозга. Часто встречаются небольшое снижение тонального слуха, которое вызвано специфическим состоянием коры головного мозга (иначе говоря, алалия). Вне зависимости от этого, смысловое и логическое запоминание у рассматриваемой категории старших дошкольников — относительно сохранное [4].

У детей с тяжелой речевой патологией с ФФНР многие ученые фиксируют значительное снижение объема слуховой памяти в количественном отношении. У этой группы детей, как правило, отмечается замедленное запоминание и снижение числа воспроизводимых слов, учитывая меру их повторения. При изучении детей с ФФНР часто встречается снижение вербальной памяти, указывая на существующую у них зависимость между выраженностью нарушений памяти и тяжестью органического синдрома. Существует зависимость вербальной памяти от степени и характера речевого недоразвития. При условии снижения показателей слуховой памяти у детей с ФФНР относительно сохранным остается логическое, смысловое запоминание [1].

Подводя итоги, считаем необходимым отметить, что существует сходства и различия слуховой памяти у детей старшего дошкольного возраста с нарушением и без нарушений речи. Общий показатель — это соотношение развитости памяти различной модальности: наиболее развита моторная и наименее — слуховая память. К отличительным характеристикам относим более низкую продуктивность памяти детей с нарушением речи.

#### Литература:

1. Акарина, Н. И. Вопросы изучения детской речи / Н. И. Акарина. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва: ДРОФА, 2017. — 311 с.
2. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием / В. П. Глухов. — Москва: Аркти, 2016. — 144 с.

3. Гурченко, В.И. Проблемы и гипотезы развития речи у детей / В.И. Гурченко. — Москва: НОУ ВПО МПСИ, 2019. — 237 с.
4. Зацепина, М.Б. Логопсихология / М.Б. Зацепина, С.Н. Теплюк, Г.М. Ламина. — Москва: Мозаика-Синтез, 2016. — 400 с.
5. Конышева, Н.М. Нарушение слоговой структуры у детей с ОНР: учеб.пособ./Н. М. Конышева. — Москва: Ассоциация, 2018. — 204 с.

## Создание условий для эффективного обучения учащихся через использование дистанционных образовательных технологий

Веретенникова Юлия Олеговна, учитель истории  
МБНОУ «Гимназия № 44» г. Новокузнецка

*В статье автор пытается определить эффективные методы работы с учащимися в условиях дистанционного образовательного процесса.*

**Ключевые слова:** образовательный процесс, ИКТ-технологии, учащиеся.

**Ф**ГОС акцентирует внимание на использование инновационных методов обучения. Одним из таких направлений является развитие дистанционного обучения.

Для эффективного внедрения в образовательный процесс необходимо создать в образовательной организации команду единомышленников — наиболее подготовленных к использованию ДОТ и владеющих ИКТ технологиями, и информационную образовательную среду (ИОС).

**ИОС** — программно-телекоммуникационная среда, реализующая едиными технологическими средствами и взаимосвязанным содержательным наполнением качественное информационное обеспечение участников образовательных отношений и общественности.

**ИОС гимназии** включает 3 основных блока:

— первый блок — организационно-педагогические, дидактические условия для формирования и развития насыщенной ИОС;

— второй блок — компоненты ИОС: административная, учебная, методическая, научно-исследовательская, внеурочная, контроль и оценка результатов обучения, технологическое обеспечение ИОС;

— третий блок — средства проектирования и построения ИОС (программно-технические, организационно-методические, коммуникационные); использование идеи практико-ориентированной направленности образовательного процесса; программно-технические, организационно-методические и коммуникационные средства.

Таким образом, в образовательной организации должны быть созданы условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств. Необходимо набирать достаточный опыт использования ЦОР и ДОТ на уроках. Сегодня актуально использовать ДОТ и во внеурочной деятельности.

**Задачи:**

— создать условия для вовлечения педагогов в процесс продуцирования и применения различных форм достижения образовательных результатов во внеурочной деятельности с опорой на ДОТ;

— создать условия для вовлечения учащихся в ВУД путем реализации их потребностей через использование преимуществ ДОТ;

— обновить технологии организации ВУД, усовершенствовав активные образовательные практики на дистанционной технологической основе;

— создать систему мониторинга качества образования и эффективности внедрения ДОТ в практику ВУД через диагностику результатов.

Внеурочная деятельность (ВУД), как и урочная, направлена на достижение учащимися планируемых результатов освоения ООП, но в первую очередь — на достижение личностных и метапредметных результатов. Сегодня технологии дистанционного обучения развиваются очень активно, и если в недалеком прошлом в распоряжении учителя была лишь электронная почта, то теперь специальные образовательные среды позволяют организовать учебный процесс, ни в чем не уступающий по своим дидактическим возможностям традиционному, а во многом и превосходящий его.

Дистанционное обучение является одной из форм непрерывного образования, которое призвано реализовать права человека на образование и получение информации.

ДОТ — способ организации образовательного процесса, основанный на использовании современных информационных и телекоммуникационных технологий, позволяющих осуществлять обучение на расстоянии без непосредственного контакта между учителем и учащимся. Дистанционное обучение — идеальное подспорье в создании образовательного пространства, формировании у учащихся познавательной самостоятельности и активности, развития критического мышления.

ДОТ предоставляет возможность проведения дистанционных, он-лайн олимпиад и интеллектуальных конкурсов; уча-

ствие в международных и всероссийских учебно-сетевых проектах. Предметные дистанционные конкурсы, игры являются одной из форм ВУД; они способствуют развитию интереса учащихся к предмету, расширяют мировоззрение учащихся.

К плюсам ДОТ можно отнести следующее:

- доступность,
- индивидуализация,
- получение образования независимо от места проживания, состояния здоровья,
- творческое самовыражение.

ФГОС предусматривает реализацию государственной политики в образовании, обеспечивающей равенство и доступность образования при различных стартовых возможностях. Изменились требования к результатам освоения основных образовательных программ, условиям реализации и структуре основной образовательной программы, которые невозможны без наличия информационной образовательной среды, широкого использования информационных технологий и электронных образовательных ресурсов.

И урочная, и внеурочная деятельность предполагают внедрение новых форм работы и предусматривают новые роли: ученика, как активного исследователя, творчески и самостоятельно работающего над решением учебной задачи, широко использующего информационно-коммуникационные технологии для получения необходимой информации; и учителя, как консультанта, который должен обладать умением и навыками использования компьютерных технологий. Решить проблемы обеспечения равных возможностей для получения качественного общего образования, весомо дополнить и расширить традиционные формы организации среднего общего образования позволит широкое использование обучения с использованием ДОТ.

ДОТ становится незаменимым для детей с ОВЗ, или длительно отсутствующих в школе (находящихся на лечении, на спортивных сборах или соревнованиях и др.); для учащихся 10–11 классов, готовящихся к поступлению в вузы, посещающих подготовительные курсы, расписание которых далеко не всегда согласовано со школьным.

Каждый учащийся может заниматься по персональному расписанию, варьируя темп и время обучения для освоения изучаемого материала. Особое место во внеурочной деятельности занимает проектная деятельность. Она может быть включена в каждое из направлений, в любую программу, а может быть выделена как самостоятельная программа. Проектная деятельность очень важна для дальнейшего постижения основ научно-исследовательской деятельности. В дистанционном обучении также реализуются модели совместной учебной деятельности учащихся.

ВУД — это хорошая возможность для организации межличностных отношений в классе, между учащимися и учителем, с целью развития творческих способностей, познавательной активности, общекультурных интересов старшеклассников. Очно-заочная форма занятий ВУД (с применением ДОТ) позволяет часть курса осваивать посредством электронной почты и других электронных ресурсов.

Необходимость использования ДОТ во внеурочной деятельности старшеклассников обусловлена различными факторами, среди которых можно назвать:

- невозможность постоянного личного присутствия на занятиях ВУД;
- потребность в интерактивном взаимодействии учащихся и учителей;
- работа с одаренными детьми;
- расширение кругозора через увлекательные задания (викторины, кроссворды, задачи, интеллектуальные игры и игровые ситуации, виртуальные экскурсии в музеи и научные лаборатории, виртуальные профпробы);
- показ презентаций и видеофрагментов, демонстрация опытов;
- тестирование, проведение лабораторных и практических работ;
- участие в дистанционных олимпиадах, конкурсах, проектах;
- участие в он-лайн-олимпиадах, семинарах, конференциях;
- создание творческих работ;
- выполнение индивидуального проекта;
- профориентационное тестирование;
- формирование устойчивого познавательного интереса учащихся к интеллектуально-творческой деятельности, реализуемой с помощью средств ИКТ;
- развитие способности свободного культурного общения учащихся с учителем и между собой с использованием современных дистанционных технологий.

В процессе проведения занятий в дистанционном режиме учителю необходимо использовать:

- электронную почту (с её помощью налаживается общение между учителем и учащимся: рассылка заданий и материалов; получение учителем уведомлений о выполнении задания, индивидуальные консультации и др.);
- ресурсы сети Интернет (можно использовать как богатый иллюстративный или справочный материал для освоения программ ВУД; выгрузка собственных разработок заданий или занятий).
- социальные сети, мессенджеры (ВКонтакте, telegram).

Данные ресурсы могут быть использованы как средство общения учителя, как с одним учащимся, так и с группой.

Сервисы Web 2.0:

- <https://readymag.com> (создание интерактивной инструкции);
- <https://roundme.com> (создание виртуальных панорам);
- <https://h5p.org> (создание интерактивного диалогового тренажера);
- <https://learningapps.org/> (создание интерактивного контента (игры, ребусы, ленты времени и т.д.))
- <http://ru.wix.com/> и <http://www.tilda.cc/ru/> (создание Web-сайта (страницы) учителя или учащегося);
- Яндекс Диск, RuTube — для хранения различных типов файлов и др.;
- Сферум — организация и проведение онлайн-занятий.

Использование ДОТ позволяет повысить качество образования за счет увеличения доли самостоятельного освоения материала, что обеспечивает выработку таких качеств, как ответственность, организованность и умение реально оценивать свои силы и принимать взвешенные решения.

Литература:

1. Киселева, А. А. Технология создания открытой среды педагога средствами социальных медиа: первые шаги: учебное пособие [Текст] / А. А. Киселева.— Новокузнецк: МОУ ДПО ИПК, 2013.
2. Леонтович, А. В. Исследовательская и проектная работа школьников. 5–11 классы / А. В. Леонтович, А. С. Саввичев.— Москва: ВАКО, 2014.— 160 с.— (Современная школа: управление и воспитание).— ISBN978–5–408–01419–4.
3. Поташник, М. М. Освоение ФГОС: методические материалы для учителя: пособие для учителей и руководителей школ / М. М. Поташник, М. В. Левит.— Москва: Педагогическое общество России, 2016.— 208 с.— (Образование XXI века).— ISBN978–5–93134–467–6.

## Автоматизация навыков плавной речи у заикающихся дошкольников в процессе коммуникации и социализации

Долматова Александра Александровна, студент магистратуры  
 Научный руководитель: Романова Юлия Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент  
 Липецкий государственный педагогический университет имени П. П. Семенова-Тян-Шанского

*Цель данной статьи — раскрыть содержание логопедической работы по формированию беглости речи у детей с заиканием. Заикание — сложное расстройство речевого аппарата, при котором нарушается темпо-ритмическая организация высказываний, что приводит к дефектам и сбоям в системе общения, отрицательно сказывается на развитии личности ребенка: формирует психические пласты, специфические черты эмоционально-волевой сферы и вызывает появление нежелательных черт характера: застенчивости, нерешительности, замкнутости, негативизма. Поэтому проблема ранней коррекции заикания у детей младшего дошкольного возраста является чрезвычайно актуальной.*

**Ключевые слова:** заикание, развитие, ограничение речи, ребенок, слова, фразы, ритм.

## Automation of smooth speech skills in stuttering preschoolers in the process of communication and socialization

*The research objective is to disclose the subject matter of speech therapy work focused on fluidity speech formation of preschool age children, suffering stutter. Stutter is a difficult disorder of articulation organs such that the tempo-rhythmical organisation of statements is distressed that leads to defects and failures of dialogue system, negatively influences on individual development of the child; more specifically it generates the mental stratifications, specific features of emotional-volitional sphere, and causes undesirable qualities of character such as shyness, indecision, isolation, negativism. The author notes that the problem of early stutter correction among junior preschool-aged children considered as topical and immediate issue*

**Keywords:** stuttering, development, speech restriction, child, words, phrases, rhythm.

### 1. Режим ограничения речи

Главная цель этого шага — обучить деток простейшим конфигурациям ситуативного языка в критериях их ограниченности. Для этого в группе с начала тренировочного года вводится отчетливый распорядок дня, в следовании которого участвуют и родители. Вводится строгий режим для снижения детской ложной словесной продукции. На логопедических упражнениях и упражнениях с учителем дети ориентируются на общение через невербальное общение. Они кивают либо качают головой в положительном либо отрицательном решении на вопросы старших. Как главное «работает» инструкция «показывает». Пример, изучая тему «Овощи», ученикам предла-

гаются последующие задания: «Покажи, где помидор?», «Покажи, где дети берут огурцы?», «Он оранжевый, удлиненный, крепкий, сладенький, полезный». Изобрази мне, что это такое? Детки имитируют движения, которые производятся при копании грядки, высадке семян, поливе рассады, рыхлении земли, прополке, сборе урожая и т.д. При ограничении устной речи вся речевая работа ориентирована на формирование слухового интереса, понимания обращенной речи и накопление пассивного словарного запаса.

При потребности речевого общения допускаются лишь весьма простые формы речи, при которых детки не заикаются. Ребенок сможет сообщать шепотом, отвечать односложно либо коротким словом на вопрос взрослого.

### **Формирование длительного фонационного и речевого выдоха**

Этот этап работы предполагает обучение навыкам рационального распределения выдыхаемого воздуха при произнесении отдельных гласных звуков или их сочетаний. Приемами, помогающими детям в протяжном и плавном произношении, являются дирижирование, элементы танцевальных движений (легкие повороты, полуприседания, рукопожатия и др.), легкое хлопание в ладоши или притопывание, задающее ритм и темп произносимых звуковых последовательностей.

Для формирования речевого выдоха в упражнениях включаются специально подобранные слоги, слова и словосочетания. Например, во время прогулки по дорожке дети на плавном выдохе произносят сочетание слогов «топ-топ-топ»; имитируя шум дождя, говорят «кап-кап-кап» и при этом выполняют соответствующие движения руками; имитируя купание утят, стараются говорить «буль-буль-буль» и ритмично взмахивают руками «крыльями».

### **Обучение ситуативной речи на материале коротких и развернутых фраз**

Первые короткие предложения, которым мы начинаем учить заикающихся детей,— это слова, начинающиеся с ударной гласной. С одной стороны, это продолжение работы по формированию речевого выдоха, с другой стороны, начало самостоятельного обучения речи. Закрепляя имеющиеся навыки выдыхательной речи, дети повторяют речевой образец, самостоятельно называют картинки, отвечают на вопросы. В дальнейшем учат мягкому гласному ведущему на материале других слов, при этом объясняя им, что слово следует немного расширить (выделить основной звук — ударный гласный). На уроках и во время специально организованных игр и речевых ситуаций дети сначала отвечают односложно.

Большое внимание уделяется развитию умений не только отвечать на вопросы, но и самостоятельно задавать их. Так, при проведении лексических занятий на закрепление и активи-

зацию предметного словаря дети учатся спрашивать: «Кто это?» и «Что это?», а также уточняют назначение каждого предмета: «Для чего нужен?»; знакомясь с прилагательными, они упражняются в постановке соответствующих вопросов: «Какой?», «Какая?». Для подобных упражнений используются реальные предметы или картинки и карточки-символы, демонстрирующие величинные, цветовые, вкусовые и другие характеристики предметов, действия с ними, их назначение.

Для постановки развернутых вопросов используются схемы, модели предложений, сюжетные картинки с частичной раскраской. Ориентируясь на заранее составленное предложение и выделенное на схеме ключевое слово (модель, картинку), дети пытаются сформулировать вопросы и задают их друг другу.

Средняя способность говорить без заикания, имевшаяся у 50% учащихся до начала логопедической пробы, снизилась до 17% от общего числа детей. В речи дошкольников наблюдались редкие задержки произнесения заученного, отрететированного речевого материала в сложной ситуации речевого общения (в присутствии посторонних, в непривычной обстановке). Однако вместе с эмоциональным дискомфортом появлялась и нерешительность в привычной для ребенка обстановке. Эпизоды заикания часто регистрировались при произнесении лексически и грамматически сложных предложений, когда речевой материал был незнаком или незнаком.

В заключение охарактеризуем высокую способность к беглому произношению, достигнутую после логопедической работы у 83% детей, участвовавших в эксперименте. Речь большинства из них можно назвать гладкой, соответствующей возрастной норме. У части детей редкие пароксизмы заикания возникали только в условиях эмоционального дискомфорта или при произнесении лексически и грамматически сложных предложений в связных рассказах и в спонтанной речи.

Формирование плавной речи у дошкольников с дефектом заикания сложный и специфический процесс. Только тесное взаимодействие логопеда с воспитателями и родителями в этом процессе может способствовать эффективности логопедической работы по коррекции речи детей.

### **Литература:**

1. Белякова Л. И. Патологические механизмы // Заикание. Москва: Медицина, 1978. С. 59–81.
2. Борисова Е. А. Новый подход к устранению заикания у дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2011. № 4 (83). С. 108–118.
3. Борисова Е. А. Формирование плавности речи как качественной характеристики устного высказывания детей дошкольного возраста с заиканием // Образование и наука. 2014 № 9. С. 130–143
4. Левина Р. Е. Заикание у детей // Преодоление заикания у дошкольников. Москва: Педагогика, 1975. С. 3–22.
5. Селиверстов В. И. Заикание у детей: Психокоррекционные и дидактические основы логопедического воздействия. Москва: Владос, 2000. 208 с. 6.
6. Johnson W., Knott J. A systematic approach to the psychology of stuttering in children and adults. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1955.
7. Seeman M. Sprachstörungen bei Kindern. Stuttgart. 1973

## The process of formation of pedagogical tolerance of students — future teachers in the framework of foreign language training

Zaynullina Vladislava Vitalyevna, student master's degree  
Kazan (Volga region) Federal University

*This article is devoted to the results of the ascertaining stage of the experiment on the formation of pedagogical tolerance of students studying in the pedagogical specialty.*

**Keywords:** *tolerance, pedagogy, foreign language, teaching foreign languages, teaching in higher education.*

In modern conditions of development of a multi-ethnic and multi-cultural society, pedagogical tolerance of future teachers requires special attention, which is an integral part of their preparation for creative professional activities during their studies at the university. Therefore, the topic of professional tolerance of future teachers is one of the most relevant for teachers to study.

Tolerance is the attitude of a person or social group towards the beliefs, actions, or habits of other persons or groups, which for some reason are understood to be relevant, which are also, for some reason, understood to be false (or at least deviant) from accepted norms), and which are justified even if the first person or group may be in a position to suppress or punish the opposite side [3]. While tolerance, properly justified, must be understood as an ethical or epistemological virtue, tolerance is its appropriate and verifiable expression or behavior.

The phenomenon of tolerance is a quality of a person, manifested in her attitude to reality. Its functioning is ensured by appropriate knowledge, motives and methods of action. Taking into account the structure of teacher tolerance, the study presents it as an interaction of four leading components: cognitive, motivational-value, communicative-activity, emotional-sensory [4].

Pedagogical tolerance is understood as the possession of the skills and abilities of tolerant interaction with all subjects of the educational process [1]; Setting tolerance — as an active position on the formation of tolerance in the personality of the teacher, students and their parents.

The formation of a tolerant personality of a student with the help of a foreign language in a multicultural university environment requires the acquisition of knowledge about the similarities and differences between cultures, the emergence of a new mental and emotional consciousness, including the presence of positive attitudes towards interpersonal communication and teamwork, self-confidence, respect and tolerance to the interests, customs and traditions of other nations on the basis of a dialogue of cultures [2].

The analysis of scientific literature and the study of pedagogical practice have shown that education as a sphere of culture translation can become a space for learning to successfully resolve and prevent situations of conflict and tension, provided that the teacher acts as the bearer and translator of the ideal of the culture of society, having pedagogical tolerance, the manifestation of which is necessary for productive implementation professional and pedagogical activity.

The study found that the professional and pedagogical training of students — future teachers at the present stage requires additional study. It was revealed that the problem of the formation of pedagogical

tolerance of students — future teachers of a foreign language is determined by its significance for practical experience as a tool for preventing and resolving conflict; there is a need to develop means of its formation in students — future teachers in the process of teaching a foreign language.

Teaching a foreign language as a means of communication and familiarization with the culture of the country of the foreign language being studied is facilitated by the creation of an intercultural space organized by the interweaving and interpenetration of different value systems that have their own characteristics and originality of worldview, which makes it possible to form pedagogical tolerance of students — future teachers of a foreign language.

The analysis of scientific literature and the structure of tolerance and the experience of other scientists made it possible to clarify and substantiate such criteria of tolerance: cognitive, emotional-sensory, communicative-activity, motivational-value. In the tolerance scale — intolerance, tolerance levels are defined: high (expressed tolerance); sufficient (situational tolerance); below average (situationally expressed intolerance); low (pronounced intolerance).

In the course of the ascertaining experiment, testing was carried out for the general level of tolerance of 2nd year students of the pedagogical direction of Kazan Federal University. The express questionnaire «Index of Tolerance» was taken as a test. It was based on domestic and foreign experience in this area (Soldatova, Kravtsova, Khukhlaev, Shaigerova). The stimulus material of the questionnaire was made up of statements reflecting both the general attitude towards the surrounding world and other people, and social attitudes in various areas of interaction, where tolerance and intolerance of a person are manifested. The methodology includes statements that reveal attitudes towards certain social groups (minorities, mentally ill people, the poor), communication attitudes (respect for the opinion of opponents, readiness for constructive conflict resolution and productive cooperation). Special attention is paid to ethnic tolerance-intolerance (attitude towards people of a different race and ethnic group, towards one's own ethnic group, assessment of cultural distance). Three subscales of the questionnaire are aimed at diagnosing such aspects of tolerance as ethnic tolerance, social tolerance, tolerance as a personality trait.

Testing showed average results when conducting a quantitative analysis. 8% of the students surveyed showed a «low level of tolerance». Such results testify to the high intolerance of a person and the presence of pronounced intolerant attitudes in relation to the world around him and people. 54% of students showed an «average level of tolerance». Such results are shown by respondents who are characterized by a combination of both tolerant and intolerant traits. In some

social situations they behave tolerantly, in others they may show intolerance. 30% showed a high level of tolerance. Representatives of this group have pronounced traits of tolerant personality. 8% showed too high results. Such a result is most likely associated with the phenomenon of «social desirability», so this result will not be considered. Also, during the conversations and discussions, the lack of knowledge of students about the phenomenon of tolerance, its significance for society and professional activities was revealed, which confirmed the need to make changes in the process of preparing students — future teachers of a foreign language, developing means of forming pedagogical tolerance of students — future teachers of a foreign language [1].

The organization of the professional training process in the conditions of the experiment was based on the methodological positions of the intercultural approach, which allows building the study of a for-

eign language in interpenetrating and enriching in the process of dialogue systems of native and foreign cultures, recreating the features of the national worldview and values [2]. The designed system for the formation of pedagogical tolerance of students — future teachers of a foreign language included two elements: content, based on the methodological positions of the linguistic and cultural approach; procedural, based on the methodological positions of the personal-activity and contextual approaches, which contributed to the development of indicators of the components of pedagogical tolerance of students — future teachers of a foreign language [6].

The formative experiment, the purpose of which is to test the designed system for the formation of pedagogical tolerance of students — future teachers of a foreign language, takes place on the basis of Kazan Federal University. Its results should confirm or refute the effectiveness of the designed student learning system.

#### References:

1. Акимова М. К., Галстян О. А. Компетентность в профессионально-педагогическом общении и толерантность педагога // Психологические исследования. — 2010. С. 7.
2. Алексеева, Е. В. Психологические основы толерантности учителя / Е. В. Алексеева, С. Л. Братченко // Монологи об учителе. СПб.: СПбАП-ПО, 2003.-С. 165–172
3. Бойко В. В. Методика диагностики типа коммуникативной установки / В. В. Бойко. — URL: [http://www.miu.by/kaf\\_new/mpp/072.pdf](http://www.miu.by/kaf_new/mpp/072.pdf) (дата обращения 17.08.22);
4. Г. Л. Бардьер. Толерантность как социальное представление и этическая норма. — 2005. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tolerantnost-kak-sotsialnoe-predstavlenie-i-eticheskaya-norma/viewer> (дата обращения 17.09.22);
5. Солдатова Г. У., Кравцова О. А., Хулаев О. Е. и др. Психодиагностика толерантности // Психологи о мигрантах и миграции в России: инф. — анализ бюллетень. — М., 2002. — № 4. — С. 59–65.
6. Шубаева Н. М. Особенности педагогической толерантности педагога. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-pedagogicheskoy-tolerantnosti-pedagoga/viewer> (дата обращения 13.12.22);

## Психолого-педагогические особенности детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

Игнатова Виктория Юрьевна, студент

Научный руководитель: Кармацких Нина Владимировна, кандидат филологических наук, старший преподаватель  
Тюменский государственный университет

*В статье представлены психолого-педагогические особенности детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. В материалах статьи приводятся сведения об особенностях мышления, памяти, внимания, восприятия, речи, эмоционально-волевой сферы личности детей с задержкой психического развития. Данные сведения позволят нам сказать, почему ребенок с задержкой психического развития не может успешно справиться с задачами и требованиями, которые предъявляет ему общество. Также рассмотренные вопросы позволят в дальнейшем провести грамотную диагностику и выстроить коррекционные занятия с учетом дефекта.*

**Ключевые слова:** высшие психические функции, задержка психического развития, психолого-педагогическая характеристика.

**Ц**ель статьи — описать психолого-педагогические особенности детей с задержкой психического развития.

Задержка психического развития (ЗПР) — это особый тип нарушения, проявляющийся в отклонении нормального темпа психического развития ребенка. Оно может носить временный

характер и компенсироваться при коррекционном воздействии в детском или подростковом возрасте. В последние десятилетия особенно сильно растет число детей с задержкой психического развития, которая, в большинстве случаев, сопровождается определенными нарушениями речевых и высших психи-

ческих функций. К настоящему моменту частота ЗПР среди детского населения составляет 1–2% (как самостоятельной группы состояний) и 8–10% в общей структуре психических расстройств [6, с. 47].

Наиболее точное определение в 1985 году дал профессор Лебединский В. В., который описал ЗПР как замедление темпа формирования познавательной и эмоциональной сфер с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах [3, с. 87].

Для грамотной диагностики психоречевых нарушений специалисту необходимо понимать особенности психолого-педагогической характеристики детей с ЗПР. Этому вопросу были посвящены работы Т. А., Лебединского В. В., Певзнер М. С., Сухаревой Г. Е. и др. Ученые подчеркивают, что у детей с задержкой психического развития высшие психические функции, познавательная активность, произвольность, речь, знания об окружающем мире развиваются и формируются позже, чем у его сверстников. Чаще всего ЗПР является следствием остаточной-органической недостаточностью нервной системы.

Среди причин возникновения задержки психического развития у детей дошкольного возраста ученые выделяют:

- медико-биологические (слабовыраженные минимальные повреждения головного мозга, генетика, травмы, функциональная незрелость ЦНС);
- социально-психологические образ жизни родителей, в том числе принятие ребенка матерью во время беременности, алкоголизм, наркомания), стиль воспитания (неполная семья, низкий образовательный уровень родителей);
- неблагоприятные факторы во время беременности (патологии, недоношенность ребенка), осложнения при родах.

Группы факторов, провоцирующих ЗПР:

- недостаток у ребенка общения, в связи с чем, отсутствие общественного опыта;
- биологические факторы, препятствующие нормальному созреванию мозговых структур;
- наличие соматических заболеваний;
- негативная социальная среда, окружающая ребенка;
- отсутствие полноценной деятельности, позволяющей ребенку нормально развиваться [3, с. 17].

Задержка психического развития у дошкольников определяется по следующим характеристикам:

- личностная незрелость;
- медленная скорость психического развития;
- умственная недостаточность в легкой, однако, стойкой форме;
- небольшая патология познавательной деятельности. [3, с. 155].

Рассматривая особенности памяти детей с ЗПР, Поддубная Н. Г. в своих работах писала, что продуктивность непроизвольного запоминания зависит от характера материала и особенностей деятельности с ним у детей с ЗПР. Так же, она описала некоторые признаки памяти: снижены скорость запоминания и объем памяти; снижено непроизвольное запоминание; наглядная память преобладает над словесной; нарушена механическая память [1, с. 37].

Исследованием особенностей мышления у детей с ЗПР занимался ряд отечественных ученых, таких как Калмыкова З. И., Стрекалова Т. А., Ульяновская У. В., Шевченко С. Г. и другие. Они выяснили, что дети с задержкой в развитии сохраняют способность обобщать, принимать помощь, применять свои умения в ситуациях, которые отличаются от заданных. Шевченко С. Г. отмечает, что на развитие словесно-логического мышления у детей с задержкой психического развития отрицательно влияет малый запас знаний об окружающем мире. Авторы выделили некоторые особенности мышления: дети с ЗПР приступают к выполнению задания сразу, не умея анализировать; у них недостаточная сформированность познавательной мотивации, поэтому такие дети стараются избежать любых интеллектуальных усилий, поэтому они часто действуют наугад [5, с. 18].

Особенности внимания детей с ЗПР изучали: Власова Т. А., Калмыкова М. С., Певзнер З. И., Лебединский В. В. и другие. Они выделили основные особенности: отсутствие сосредоточенности, быстрое истощение внимания, небольшой объем и низкий уровень устойчивости внимания.

Агавелян О. К., Агавелян М. Г., Гольдфарб О. С. и другие исследователи изучали особенности восприятия у детей с ЗПР. Такие дети отличаются замедленностью восприятия и переработки информации; невысоким уровнем аналитического восприятия; затруднена полнота восприятия; грубо нарушены сложные формы восприятия (зрительно-моторная координация) [4, с. 12].

Вопросом личностных особенностей детей с ЗПР занимались Бойков Д. И., Дмитриева Е. Е., Степина О. С.. Они выделяют такие личностные особенности детей с ЗПР, как: несформированность способности к обучению; незрелость эмоционально-волевой сферы; затрудненная социальная адаптация [1, с. 14].

Особенности эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития представлены в работах Белополюской Н. Л., Власовой Т. А., Выготского Л. С. и других. Они писали, что дети с ЗПР отличаются незрелостью эмоционально-волевой сферы, поэтому у них возникают проблемы с общением, волевой регуляцией своего поведения. Так как у детей отмечается низкий уровень эмоционально-волевой готовности, то им сложно подчиниться правилам дисциплины, они неспособны к длительным интеллектуальным усилиям. У них отсутствует познавательный интерес, они стремятся быстрее завершить задание, зачастую не доводя его до конца.

Проблемой особенностей развития речи детей с ЗПР занимались Власова Т. А., Лалаева Р. И., Лубовский В. И., Мальцева Е. В. и другие. Они выяснили, что у детей таких чаще наблюдаются бедный словарный запас, нарушение звукопроизношения, недостаточная сформированность лексико-грамматической стороны речи, наличие аграмматизмов, дефекты артикуляционного аппарата [1, с. 17].

Таким образом, можно подытожить и перечислить такие особенности детей с задержкой психического развития, как: сниженная работоспособность; низкий уровень познавательной активности и замедленный темп переработки информации; наглядно-действенное мышление развито больше, чем наглядно-образное и словесно-логическое; незрелость эмоцио-

нальной сферы и мотивации, несформированность воли; нарушение восприятия (чаще отдельных видов); бедный словарный запас; повышенная истощаемость. Так же у таких детей можно отметить неустойчивость внимания, нарушение скорости переключения внимания, снижение его объема. Память ограничена в объеме, преобладает кратковременная механическая над

логической. Легкие нарушения речевых функций в виде нарушений звукопроизношения (часто дизартрия, лексико-грамматическая незрелость речи).

Выявленные особенности позволяют специалистам проводить грамотную диагностику и выстраивать дальнейшие коррекционные занятия с учетом дефекта.

#### Литература:

1. Власова, Т. А. Дети с задержкой психического развития / Т. А. Власова. — М.: Педагогика, — 51 с.
2. Гайдук Ф. М. Задержки психического развития церебрально-органического генеза у детей: автореф. дис. д-ра мед. наук. — М., 1988. — 8 с.
3. Злоказова М. В. Задержка психического развития (клинико-психологические, сравнительно-возрастные и реабилитационные аспекты): дис. д-ра мед. наук. — СПб., 2004. — 327 с.
4. Клиническая характеристика задержки психического развития // Обзорный бюллетень Министерства просвещения и АПН СССР. М., 1976.
5. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей. — М.: МГУ, 1985. — 54 с.
6. Эпидемиология нарушений психического развития в детском возрасте / Н. В. Филиппова, Ю. Б. Барыльник, Е. В. Бачило, А. С. Исмаилова. — Текст: непосредственный // Российский психиатрический журнал. — 2015. — № 6. — С. 45–51.

## Анализ результатов Всероссийской проверочной работы по биологии в 7-х классах по программе 6-го класса (2022 год)

Исаева Анастасия Александровна, студент магистратуры  
Самарский государственный социально-педагогический университет

**Ц**ель проведения Всероссийских проверочных работ (далее — ВПР) — обеспечение единства образовательного пространства Российской Федерации за счет предоставления образовательным организациям единых проверочных материалов и единых критериев оценивания учебных достижений школьников и осуществление мониторинга результатов ФГОС.

Результаты ВПР отражают индивидуальные образовательные направления обучающихся, и могут быть использованы для оценки личностных результатов обучения.

Из оценочных процедур к ним могут быть отнесены: формирующее оценивание учащихся, мониторинг, самооценка, самоанализ, самоконтроль и самопроверка.

Использование результатов ВПР в МБОУ Школа № 43 г.о. Самара после проведения ВПР:

1. Проводится анализ полученных результатов по каждому обучающемуся в разрезе каждого задания, выявляются проблемные зоны, которые допустили обучающиеся.
2. На заседании УМО учителей естественно-научного цикла учителя:
  - 2.1 Знакомятся с анализом ВПР;
  - 2.2. Вырабатывается алгоритм исправления основных ошибок, допущенных при выполнении заданий ВПР;
3. Учителя используют при проведении уроков элементы заданий ВПР и выстраивать траекторию индивидуальных и групповых занятий с учётом результатов ВПР.

ВПР имеет свои положительные стороны, например,

- это единые для всей страны задания;
- это единые требования, предъявляемые к процедуре проведения работы;
- задания ВПР направлены на выявление общего уровня подготовки обучающихся.

Решения по результатам ВПР:

- оценка качества преподавания определенных предметов в конкретных классах и у конкретных учителей;
- контроль работы учителей-предметников;
- демонстрация родителям реального уровня знаний их детей;
- указание учителям и самим детям, каким темам стоит уделить больше внимания;
- строительство дальнейшей стратегии развития образования с учетом реального положения.

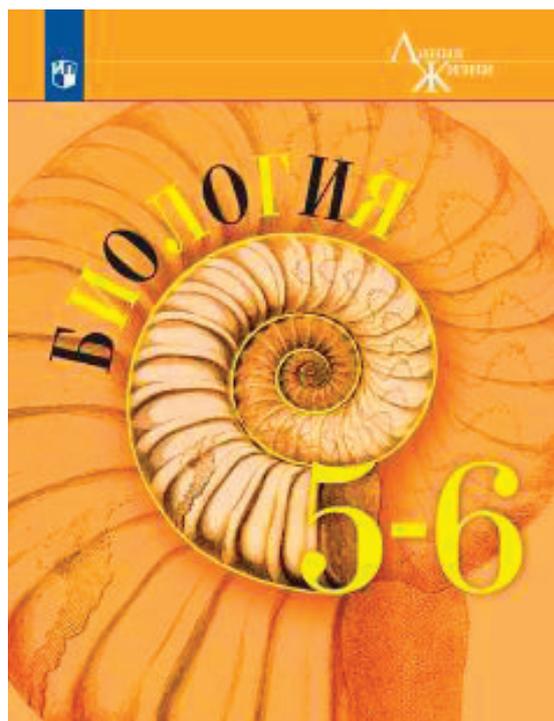


Рис. 1. Учебник по биологии. В. В. Пасечник, С. В. Суматохин и др.

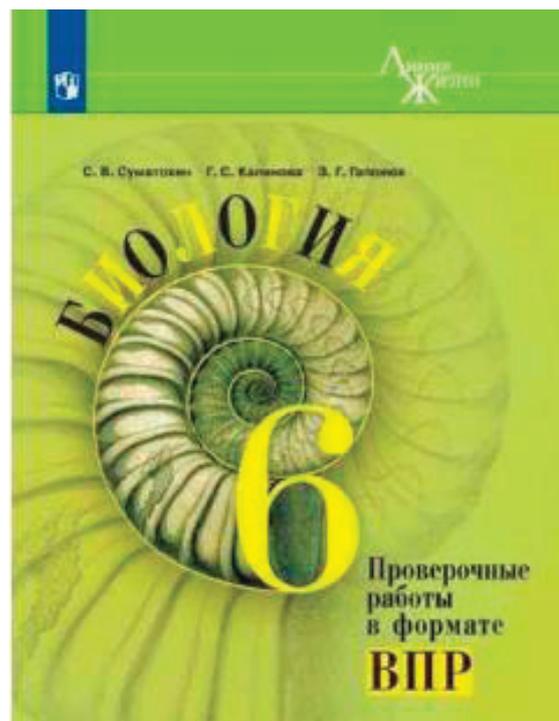


Рис. 2. Биология. Проверочные работы в формате ВПР, 6 класс. С. В. Суматохин, Г. С. Калинова, З. Г. Гапонюк

Всероссийская проверочная работа по биологии в 2022 году была перенесена с весны на осень. ВПР по биологии по продолжительности занимает 45 минут. В ВПР по биологии 7 классы (по курсу 6 класса) принимали участие 2 класса 45 человек.

В МБОУ Школа 43 г.о. Самара обучение биологии происходит по программе «Линия жизни» В.В. Пасечник, С.В. Суматохин и др. На уроки биологии отводится 2 часа в неделю: 1 час федеральный, 1 час предоставляет школа.

В ВПР принимали участие обучающиеся 7А и 7Б, всего учеников 58, писали работу 45, 13 отсутствовали по уважительной причине.

Таблица 1

Результат	Задание															
	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	3	4.1	4.2	4.3	5	6	7	8.1	8.2	9	10
Справились с заданием	19	15	21	16	22	26	36	19	14	36	27	37	26	23	16	14
Не справились с заданием	24	22	12	28	1	19	6	18	24	7	18	7	17	2	25	7
Не приступили	2	8	2	1	7	0	1	8	7	2	0	1	2	20	4	24

Результат оценивания:

Оценка «2» — 16

Оценка «3» — 22

Оценка «4» — 7

Оценка «5» — 0

Большинство обучающихся снизили свои оценки. Не все обучающиеся справились с предложенными заданиями. Результаты отдельных заданий требуют дополнительной работы по устранению недочетов.

Большая часть семиклассников показали овладение базовым (удовлетворительным) уровнем достижения предметных и метапредметных результатов, однако по результатам отдельных заданий требуются дополнительные работы по устранению недочетов. Слабо сформированы предметные и метапредметные понятия.

Результаты проведенного анализа заставляют еще раз указать на необходимость дифференцированного подхода в процессе обучения: учителю необходимо иметь реальные представления об уровне подготовки каждого обучающегося и ставить перед ним ту цель, которую он может реализовать.

Типичные ошибки в заданиях: анализ схемы, затруднения в систематике растительного мира, затруднения в проведении анализа схем и виртуального эксперимента, описывания результатов, делать выводы на основании полученных результатов; возникли проблемы с умением делать выводы, пробел в знании отличительных признаков в царстве Растений;

Причиной недостатков при выполнении заданий обучающимися являются факторы:

- недостаточно времени на отработку практических навыков рабочей информации на базе дистанционного обучения,
- недостаточная работа обучающихся,
- слабый контроль родителей за подготовкой и выполнением домашних заданий.
- невнимательность самих обучающихся, отсутствия мотивации к учебе и плохая долговременная память.

Результаты Всероссийской проверочной работы по биологии в 7-х классах показали низкие баллы.



Провели работу над ошибками. Были получены следующие результаты.

В повторном ВПР принимали участие обучающиеся 7А и 7Б, всего учеников 58, писали работу 46, 12 отсутствовали по уважительной причине.

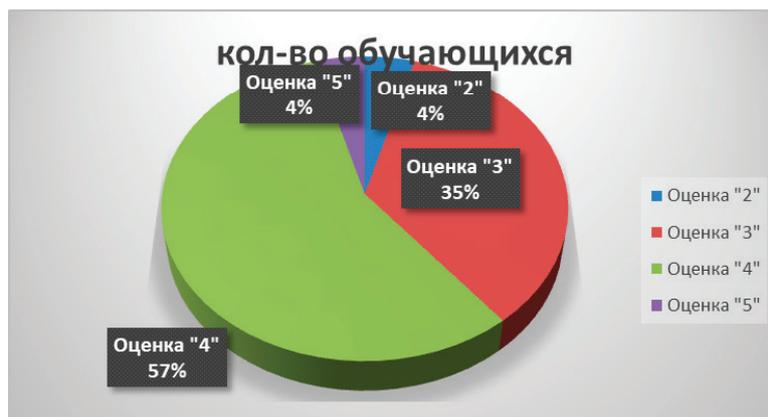
Таблица 2

Результат	Задание															
	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	3	4.1	4.2	4.3	5	6	7	8.1	8.2	9	10
Справились с заданием	31	20	17	35	23	36	41	30	26	44	39	44	40	39	33	17
Не справились с заданием	15	19	20	11	23	10	4	15	8	2	7	2	2	4	12	24
Не приступили	0	7	9	0	0	0	1	1	12	0	0	0	4	3	1	5

Результат оценивания:

- Оценка «2» — 2
- Оценка «3» — 16
- Оценка «4» — 26
- Оценка «5» — 2

Работа над ошибками показала, что обучающиеся не умеют приводить примеры царства «Растения», путаются в биологических процессах.



Таким образом, можно сделать вывод, что обучающиеся 7 класса, которые писали работу по курсу 6 класса, в целом справились с предложенной работой и показали базовый (удовлетворительный) уровень достижения предметных и метапредметных результатов, однако результаты отдельных заданий требуют дополнительной работы по устранению недочётов. Необходимо учесть некоторые рекомендации учителю: по результатам анализа спланировать коррекционную работу и повторение тем по устранению выявленных пробелов; на уроках проводить виды чтения: поисковые (с ориентацией на отбор нужной информации), исследовательские и другие; совершенствовать навыки работы обучающихся со справочной литературой.

Литература:

1. Николаева Л. Организация работы учителя по подготовке обучающихся к выполнению заданий ВПР по биологии.
2. Электронный ресурс <https://bio6-vpr.sdangia.ru/>

## Интеллектуальная игра как средство повышения мотивации к изучению иностранного языка в школе

Катилова Дарья Александровна, студент магистратуры  
 Научный руководитель: Сомова Светлана Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент  
 Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

*Статья посвящена интеллектуальной игре как средству обучения иностранному языку, повышающему мотивацию к изучению иностранного языка. В статье описываются функции игровой деятельности, раскрывается понятие «интеллектуальная игра», рассматривается игра Game time.*

*Ключевые слова: иноязычное образование, игровая деятельность, функции игры, мотивация, интеллектуальная игра.*

## Intellectual game as a means of motivating students to learning foreign languages at school

Katilova Darya Alexandrovna, student master's degree  
 Scientific adviser: Somova Svetlana Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor  
 Ryazan State University named after S. A. Esenin

*The article is devoted to the intellectual game as a means of increasing motivation to learning a foreign language. The article describes the functions of gamt activities, reveals the concept of «intellectual game», describes on of the games constructed by the author «Game time».*

**Keywords:** foreign language teaching, game activity, game functions, motivation, intellectual game.

Изучение иностранного языка становится все более и более востребованным в современном обществе. Согласно новым образовательным стандартам изучение иностранного языка должно обеспечить приобщение к куль-

турному наследию стран изучаемого языка, формировать иноязычную коммуникативную компетенцию, необходимую для успешной социализации и самореализации учащихся [5, с. 284].

Одним из наиболее популярных и эффективных методов изучения школьниками иностранного языка принято считать игру, так как при решении игровых задач активизируется эмоциональная и мыслительная речевая активность, умение быстро принимать решения, проявлять смекалку, находчивость, фантазию. Именно в условиях игры тренируется непривычное внимание, идет более быстрое запоминание лексического и грамматического материала.

Как полагает Л.Г. Балина, игра как средство обучения выполняет следующие функции:

1. **Коммуникативная** (направлена на объединение учащихся, установления эмоциональных отношений).
2. **Обучающая** (направлена на развитие памяти, внимания и восприятия информации, развитие умений и навыков).
3. **Развлекательная** (направлена на пробуждение интереса, получения удовольствия от игрового процесса).
4. **Воспитательная** (направлена на воспитание гуманного отношения к партнерам по игре, развитие чувства взаимопомощи и взаимоподдержки) [1, с. 534].

Таким образом, игра выполняет немаловажную роль в образовательном процессе. Именно интеллектуальные игры стимулируют прогресс в изучении языкового материала.

Под *интеллектуальной игрой* принято понимать игровой процесс, который основывается на применении игроками интеллектуальных способностей и эрудиции. Важной чертой данной игры является то, что она является не только частью игровой, но и учебной деятельности [4].

Существует огромное количество разнообразных учебно-методических комплексов по иностранному языку. Однако, уделяя внимание изучению грамматического и лексического материала, учебники не обращаются к интеллектуальным играм. Стоит отметить, что игровые технологии, в частности интеллектуальные игры или их элементы, не часто встречаются в современных УМК. Именно потому перед учителями иностранного языка стоит немаловажная задача — разнообразить процесс обучения, создав и применив свой собственный комплекс упражнений для развития всех видов речевой деятельности и направленный на повышения мотивации учащихся к овладению иностранным языком [2, с. 603].

Рассмотрим интеллектуальную игру *Game time*, предназначенную для учащихся 3–4 классов. Данная игра направлена не только на закрепление изученного грамматического и лексического материала, но и для повышения интереса учащихся к изучению английского языка.

Игра состоит из 4 раундов, за каждый из которых ученики могут получить по 50 очков. Цель игры — получить как можно больше очков за выполненные задания. В каждом раунде идет проверка навыков и умений в разных видах речевой деятельности: говорении, чтении, письменной речи и аудировании. Класс или группа делится на 3–4 команды. Каждая команда выполняет задания совместно, может советоваться, обсуждать выполнение заданий.

Так, первое задание направлено на тренировку навыков аудирования. Учитель раздает учащимся картинки с именами людей и глаголами, обозначающими действия. Задача учащихся — послушать и определить, что делают люди на кар-

тинке, соединить имена с глаголами. Текст зачитывает учитель, произнося каждое предложение два раза.

Например:

1. Sally is sitting on the grass. She has got long hair, she is reading a book.
2. Ben is wearing a black T-shirt.
3. Mary is eating an ice-cream.

Стоит отметить, что данное упражнение направлено на повторение английского времени *The Present Continuous Tense*, которое уже должно быть известно учащимся 3–4 классов.

Во втором раунде учащимся предлагается задание на тренировку навыков письменной речи. Второе упражнение под названием «*Алфавитный суп*» направлено на закрепление лексического материала по уже изученным темам. Учитель раздает каждой группе учащихся 5 букв алфавита. Задача учащихся, работая в команде, за отведенное учителем время, написать к каждой букве минимум три существительных. Так, например, если команда получит букву «Ff», могут быть записаны следующие слова: frog, father, fox. Каждая команда получает очки за правильно написанные слова, но, если слова написаны с ошибками, баллы теряются. Данное упражнение можно также усложнить, попросить учащихся написать подходящее прилагательное к данным словам. Например: «a green frog, a tall father, a red fox». Выигрывает та команда, сделавшая как можно меньше ошибок при написании слов и словосочетаний.

Упражнение третьего раунда направлено на тренировку навыков чтения. Задания *Snake picture* начинается с того, что каждой группе выдаются листы с загадками. Подсказка содержится в змее, в которой необходимо найти зашифрованные слова: towel, lake, evening, grass, scarf, farm, music. После этого учащиеся читают загадки в таблице и подписывают ответы. Так, например: «*We can dry our hands with this (a towel). We enjoy listening to this (music). The time between afternoon and night (evening)*». Данное задание можно усложнить для учащихся специализированных классов. После нахождения зашифрованных слов учащиеся должны придумать свои собственные предложения — загадки. Например: «*People drink it every day. Some people prefer to drink coffee, others like this drink (tea)*». Данная игра позволит учителю разнообразить урок, повторить лексику, а также проверить навыки письменной речи.

Последний раунд направлен на тренировку навыков говорения. Игра *I have got a green frog* направлена на активизацию речевого материала по теме *Colours*. Суть игры заключается в том, что учитель в качестве ведущего встает в центр круга и показывает картинку животного, произнося «*I have got a green frog*». Ученик, к которому обращается учитель, должен согласиться, сказав: «*Yes, you have got a green frog*». Иногда учитель будет говорить другой цвет игрушки, в таком случае ученик должен заметить ошибку и исправить её. Если учащийся не заметил ошибку, он выбывает из игры. Выигрывает та команда в данном раунде, чьих участников осталось больше всего [3, с. 83].

Таким образом, можно сделать вывод, что интеллектуальная игра *Game time* позволяет учащимся не только осуществлять тренировку всех видов речевой деятельности, повторить грамматические конструкции и лексический материал,

а также является эффективным средством, повышающим мотивацию к дальнейшему изучению иностранного языка, поскольку проведение уроков в форме игр, в частности, интеллек-

туальных, позволяет учащимся выявить не только свои слабые, но и сильные стороны, почувствовать себя частью команды и показать все свои знания, приобретенные умения и навыки.

Литература:

1. Балина, Л. Г. Особенности обучения английскому языку в начальной школе / Л. Г. Балина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2015. — Т. 30. — С. 531–535. — URL: <http://e-koncept.ru/2015/65177.htm>. (дата обращения: 21.12.2022).
2. Дурнова, А. Н. Активизация учебного процесса посредством игры на уроках английского языка // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2017. — Т. 31. — С. 601–605. — URL: <http://e-koncept.ru/2017/970135.htm>. (дата обращения: 21.12.2022).
3. Ильина, М. С. Мотивация как один из факторов успешного обучения иностранному языку / М. С. Ильина, Э. М. Вильданова, Г. С. Муллагаянова // Вестник Набережночелнинского филиала Казанского нац. исслед. техн. ун-та им. А. Н. Туполева, 2016. — С. 82–84.
4. Калинина, М. С. Содержание обучения иностранным языкам в контексте реализации ФГОС / М. С. Калинина, Н. Н. Остринская, М. А. Эстерман // Известия ВГПУ. — 2019. — № 1 (134). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-obucheniya-inostrannym-yazykam-v-kontekste-realizatsii-fgos> (дата обращения: 21.12.2022).
5. Савёлова, М. С. Формирование положительной мотивации на уроках английского языка в условиях ФГОС // Молодой учёный. — 2014. — № 13. — С. 283–285.

## Особенности формирования звукослоговой структуры слова у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня

Климова Алёна Владимировна, студент магистратуры  
Курганский государственный университет

*В статье представлена информация по изучению звукослоговой структуры слова у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня, описаны особенности, типичные нарушения и коррекция звукослоговой структуры слова.*

**Ключевые слова:** *общее недоразвитие речи, ОНР, звукослоговая структура слова.*

С каждым годом увеличивается число детей дошкольного возраста, страдающих общим недоразвитием речи (ОНР). Общее недоразвитие речи — различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте. [3]

Р.Е. Левина, выделяя уровни ОНР, характеризует третий уровень у старших дошкольников наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития, а также наличием проблем в развитии звуковой стороны речи, словарного запаса и грамматического строя. [3] Одним из диагностических показателей речи детей с ОНР является нарушение звукослоговой структуры слова. Нарушения звукослоговой структуры слова, оказывают отрицательное влияние на усвоение детьми чтения и письма. Это позволяет считать поиск эффективных путей преодоления этого речевого дефекта одной из наиболее значимых задач логопедической коррекции.

В отечественной специальной литературе представлен разнообразный исследовательский материал по рассматриваемой

проблеме таких авторов, как А.А. Леонтьев, А.Л. Трахтеров, Л.А. Чистович, Л.Л. Касаткин, Е.В. Клобуков, Р.И. Аванесов, Л.В. Бондарко, А.А. Потенция, В.А. Ковшиков и др. Многие авторы (Сикорский И.А., Швачкин Н.Х., Гвоздев А.Н.) разводят понятие «звукослоговая структура слова» на понятия «звуковая структура слова» и «слоговая структура слова», условно разделяя детей на «звуковых» и «слоговых» [3]. Дети звукового типа развития осваивают слово по частям, стремятся добиться точности артикуляции звуков. Воспроизведенный комплекс звуков является для них целым словом (молоко — ма, мако). Дети слогового типа развития воспроизводят слоговую контур слова, его ритмико-интонационную структуру, не обращая внимания на качество звуков.

Жинкин Н.И. говорит о единстве звуковой и слоговой структур слогов: «В наборе из ограниченного числа элементов составляются звуковые оболочки слов, каждая из которых обладает слоговой структурой... вся слоговая система слова составляет целое». Он подчеркивает значение слоговой структуры слова, поскольку вне слога не может быть произнесен ни один звук речи и без него не может образоваться ни одна языковая единица. Вместе с тем звуки, синтезируясь в слоговом со-

стае, обеспечивают не только узнавание слов, но и облегчают сцепление самих слогов путем слияния. [3]

Изучая нарушения слоговой структуры слова у детей с алалией Маркова А. К. сделала вывод о взаимосвязи и взаимопроникновении звукового и слогового состава слова. Она доказала, что не только определенной трудности структура слога вызывает искажение звукового состава слова. Однако и сам звуковой состав обратно влияет на возможность правильного произнесения стечения согласных, а поэтому и на воспроизведение элементов слоговой структуры слова в их полном составе [4].

Таким образом, в работах ведущих отечественных ученых прослеживается тенденция от «расчлененного» использования понятий «звуковая структура слова» и «слоговая структура слова» к более общему термину «звукослоговая структура слова». В настоящее время под звукослоговой структурой слова понимается характеристика слова с точки зрения количества, последовательности и типов составляющих его звуков и слогов. Поэтому рассмотрение процесса усвоения звукослоговой структуры слова необходимо рассматривать в двух направлениях: овладение звуковым произношением и ритмико-слоговой структурой слова.

В онтогенезе овладение звукослоговой структурой происходит постепенно, через ряд закономерно сменяющихся фаз. Ребёнок не сразу овладевает умением воспроизводить все слоги слова. Главной причиной, влияющей на сохранение одних слогов в слове и на пропуск других, является их сравнительная сила. Поэтому ударный слог, как правило, сохраняется. Это особенно отчетливо сказывается в том, как сокращаются ребёнком до одного слога двусложные и трехсложные слова. Известно, что к 3–3,5 годам при условии нормального развития речи все основные трудности слогообразования оказываются преодоленными. [1]

Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова отмечают у старших дошкольников с ОНР третьего уровня видоизменения слогового состава слова. Часто можно наблюдать как ребенок правильно повторяет трёх — четырёхсложные слова, но в самостоятельной речи эти же слова произносит с искажениями, сокращая количество слогов («дети игали в гонялки» — дети играли в догонялки). Большое количество ошибок встречается при передаче звуконаполняемости слов: перестановка и замена звуков и слогов, сокращение при стечении согласных в слове («тапотик» — компотик). Типичными для данного уровня являются также персеверации слогов («хакист» — хоккеист; «вавалпотик» — водопроводчик), антиципации («астобус» — автобус, «лилисадист» — велосипедист), добавление лишних звуков и слогов («лимонт» — лимон) [2].

К нарушениям звукослоговой структуре слова у дошкольников с ОНР Т. А. Титова, относит:

- пропуски звуков и слогов (элизия), например, «ова»-«корова»;
- перестановки звуков и слогов, или метатезис, например, «жолка» — «ложка»;
- полное или частичное уподобление звуков и слогов, или явление дистантной ассимиляции, которая может носить как прогрессивный, так и регрессивный характер, например, «чечели» — «качели», «кукукуза» — «кукуруза»;

- добавление звуков и слогов, например, «медведьведь» — «медведь»;
- контаминации (смешения), например, «я поломою» — «я мою пол»;
- замены одних звуков другими, например, «тулять» — «гулять»;
- упрощение стечения согласных в слове, например, «тул» — «стул»;
- искажения структуры слов до неузнаваемости: «болитка» — «коробочка»;
- удвоение (редупликация), например, «мешокок — мешок»;
- преждевременное произнесение последующего звука в слове (антиципация), и наиболее часто встречающаяся ошибка — искажение стечения согласных, например, «чени — черный» [5].

Соотношение указанных ошибок у детей с недоразвитием речи неоднородно. Некоторые из ошибок встречаются редко, например, контаминации, а другие наиболее часто, например, упрощение групп стечения согласных. По мнению Т. А. Титовой, очень редко у детей с общим недоразвитием речи встречаются затруднения в использовании ударения, так как в онтогенезе раньше появляется понимание и усвоение интонационно-мелодической стороны речи, а затем ритмико-мелодической. Дети с общим недоразвитием речи при восприятии и воспроизведении ритмических структур различной сложности испытывают различные трудности, что проявляется, с одной стороны, в моторной неловкости, некоординированности движений рук и ног, туловища и в трудностях воспроизведения ритмов (количество, соотношение слабых и сильных ударов и т.д.) с другой стороны.

В методическом опыте по коррекции звукослоговой структуры слова Т.Б. Филичевой, Н.А. Чевелевой, Г.В. Чиркиной, Т.А. Ткаченко, Л.В. Лопатиной, Н.В. Серебряковой, Г.А. Волковой, И.С. Лопухиной учитывались критерии сформированности компонентов слоговой структуры: речевые (фонематические, артикуляционные, слоговые возможности) и не речевые (ритмические и динамические организации движений, пространственная организация движений). [2] В ходе коррекции нарушений формирования звукослоговой структуры слова у старших дошкольников с ОНР третьего уровня развития рекомендовано проводить обучение по следующим направлениям:

- развитие фонематического слуха;
- развитие орального практиса;
- развитие чувства ритма;
- расширение активного и пассивного словаря;
- развитие звуковой стороны речи;
- развитие слоговой структуры слов.

Только специальная организация логопедической работы с использованием коррекционных упражнений позволяет в значительной степени преодолеть нарушения звукослоговой структуры слов, у старших дошкольников с ОНР третьего уровня развития. Коррекция звукослоговой структуры слова должна сопровождаться сопутствующими сенсорными возможностями ребенка.

Литература:

1. Глухов, В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов — М.: АСТ: Астрель, 2005.— 351 с.
2. Лалаева, Р.И., Серебрякова, Н. В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи.— СПб.: Союз, 2006.— 222с.
3. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской.— Москва: Гуманит. изд. Центр «ВЛАДОС», 1998.— 680 с.
4. Маркова, А. К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией / А. К. Маркова.— Текст: непосредственный // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / под ред. Р. Е. Левиной.— Москва, 1961.— 59 с.
5. Титова, Т. А. Нарушения звукослоговой структуры слова и их коррекция у детей с речевой патологией.— СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003

## Создание специализированной зоны ранней профориентации обучающихся начальных классов и детей с расстройством аутистического спектра

Коноваленко Елена Александровна, учитель начальных классов;  
 Лаптева Виктория Витальевна, учитель начальных классов;  
 Сафонова Виктория Юрьевна, учитель начальных классов;  
 Никитина Светлана Андреевна, учитель начальных классов  
 МБОУ Средняя общеобразовательная школа № 37 г. Белгорода

*В статье рассматривается процесс создания специализированной зоны профориентации младших школьников и детей с расстройством аутистического спектра. Определены основные блоки проекта, описаны пути взаимодействия между нормотипичными детьми и детьми с РАС в процессе работы по профориентации.*

**Ключевые слова:** *Федеральный национальный проект «Образование», ранняя профориентации, нормотипичные дети, дети с расстройством аутистического спектра, специализированная зона ранней профориентации.*

В Федеральном национальном проекте «Образование» [2], уделяется много внимания профориентации в школе. Это связано с тем, что учащиеся выпускных классов испытывают огромные трудности в профессиональном самоопределении. У них практически отсутствуют представления о рынке труда, мире профессий, требованиях к личностным качествам и профессиональной подготовке специалистов, об условиях работы и работодателях, а так же о том, что необходимо учесть при выборе профессии. Проблема заключается в том, что в ритме школьной жизни выпускника практически не остается времени для погружения в мир профессий [3]. Это натолкнуло нас на мысль создания проекта по ранней профориентации. Чтобы дать обучающимся возможность более детально подойти к вопросу выбора будущей профессии. Именно поэтому ранняя профориентация является актуальным направлением работы образовательных учреждений, так как, именно в начальной школе, у ребёнка закладываются основы развития личностных качеств. Ученики начальной школы через 7–10 лет на пороге взрослой жизни будут выбирать профессию, строить дальнейшую жизнь, поэтому в период ознакомления обучающихся с миром профессий, необходимо осуществлять подготовку детей к этому нелегкому выбору. Педагоги, а также родители не только ответственны перед детьми за правильное решение этого вопроса, но и обязаны

оказать им помощь — нацелить на правильный путь в жизни, ведь от правильного выбора профессии зависит успешность личности в социуме.

В связи с этим, в МБОУ СОШ № 37 нами разработан проект «Создание специализированной зоны ранней профориентации обучающихся начальных классов и детей с расстройством аутистического спектра». В нашей школе наряду с нормотипичными детьми обучаются дети с расстройством аутистического спектра, поэтому не случайно в проект была включена данная категория обучающихся. Многие считают, что люди с проблемами аутизма не могут получить работу. Это далеко не так, просто у них слабо развитые социальные и коммуникативные навыки. А благодаря нашему проекту, их можно развить, кроме того, в процессе реализации все категории обучающихся тесно взаимодействуют друг с другом: во время ролевых дидактических игр, находясь в специализированной рекреационной зоне, дети имитируют профессиональные навыки той или иной профессии.

В рамках организации проекта создана специализированная зона активизации профессиональных интересов под названием «Мир профессий».

В работе над проектом были выделены основные блоки:

- 1) Организационный блок, то есть непосредственно разработка специализированной зоны.

2) Информационно-методический блок — разработка плана мероприятий, методических рекомендаций, проведение семинаров для педагогических работников.

3) Диагностико-аналитический блок — проведение диагностик и анкетирования детей, родителей и педагогических работников на начало реализации проекта и на окончание.

4) Проведение мероприятий среди обучающихся младших классов и детей с РАС, направленных на формирование профессионального самоопределения — организация проведения круглых столов, бесед, экскурсий, мастер-классов.

5) Информационно-аналитическое сопровождение — размещение на школьном сайте информации, содействующей профессиональному выбору и взаимодействию со СМИ по освещению мероприятий проекта (этот блок работы в настоящее время находится в разработке).

Работая над проектом, необходимо было выяснить, будет ли целесообразным и эффективным создание зоны ранней профориентации для учеников начальной школы, с этой целью была проведена диагностика знаний обучающихся начальной школы и детей с расстройством аутистического спектра, направленная на выявление информированности детей о существующих профессиях. Анализируя результаты диагностики, мы пришли к выводу, что мир профессий в представлении обучающихся ограничен — это блогер, военный, полицейский, парикмахер, врач, учитель, продавец, то есть обучающиеся называют лишь распространенные профессии, те о которых чаще всего говорят, либо те, которые чаще всего встречаются в обычной жизни.

Таким образом, целью проекта стало: создание специализированной зоны ранней профориентации обучающихся, способствующей формированию у младших школьников и детей с РАС профессионального самоопределения в соответствии с желаниями, способностями, индивидуальными особенностями каждой личности.

Так появилась рекреационная зона, в которой для каждого обучающегося, вне зависимости от категории детей, были созданы условия для формирования углублённых представлений о разных профессиях. Играя в ролевые дидактические игры, каждый обучающийся получил возможность проявить себя в разнообразных ипостасях, используя предметы, необходимые

для формирования профессионального навыка, лексику, приущую представителям той или иной профессии. Вовлекая обучающихся в процесс познания, учитель стирает грань между престижем профессии, материальными выгодами. В процессе игры для обучающихся создаются ситуации, которые позволяют показать полезность и социальную значимость каждой профессии. Конечно, для нормотипичных детей участие в таких мероприятиях не в новинку, ведь большинство из них посещали дошкольные общеобразовательные учреждения, в которых зоны по профориентации — это обязательный атрибут игровой комнаты и часть свободного времени дошкольника с удовольствием проводят, например, в игре в «Магазин», но в рамках школы для большинства младшеклассников — это было настоящее открытие, когда они не только увидели атрибуты различных профессий, но и смогли поиграть с этими предметами, выполнить какую-то дидактическую роль, а, кроме того, обсудить со своими педагогами «ошибки», смоделировать проблемную ситуацию.

Совсем другое, дети с расстройством аутистического спектра, таких детей не просто сразу вовлечь в направленную игровую деятельность, и тут на помощь приходят тьюторы, которые постоянно сопровождают ребёнка, не давая ему «потеряться» в многообразии заданий, адаптируя для него дидактические задачи.

Безусловно, общаясь в инклюзии со сверстниками, дети с РАС понимают, что они также нужны обществу и стараются общаться с одноклассниками, а также с обучающимися других классов начальной школы. Применяя навыки, полученные на дополнительных занятиях по шитью, дети с РАС показывают пример усердия и трудолюбия при изготовлении своих изделий. Используя в профориентационной работе эти изделия и процесс их изготовления, вместе с учителем и тьютором, дети рассказывают о профессии швеи, рассматривают швейные машинки и процесс работы, тем самым заинтересовывая остальных младшеклассников.

Таким образом, благодаря созданию специализированной рекреационной зоны по ранней профориентации для детей начальной школы, в том числе и детей с РАС, мы не только решаем вопросы о выборе профессии, но и учим детей взаимодействовать друг с другом.

#### Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N273-ФЗ (последняя редакция) // Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N273-ФЗ (последняя редакция) \ Консультант-Плюс (consultant.ru)
2. Федеральный Национальный проект «Образование»// Минпросвещения России (edu.gov.ru)
3. Першина П. В. Проект по ранней профориентации школьников // <https://infourok.ru/proekt-po-ranney-proforientacii-shkolnikov-3846851>

## Развитие мотивационного компонента у детей с речевыми нарушениями

Кузнецова Надежда Леонидовна, учитель-логопед;  
Потычук Светлана Вячеславовна, учитель-логопед;  
Трофименко Елена Геннадьевна, воспитатель;  
Крапивкина Оксана Анатольевна, старший воспитатель  
МАДОУ г. Краснодара «Детский сад № 216 »Кораблик детства»

Многие педагоги сталкиваются с проблемой повышения интереса у детей к познавательной деятельности. В нашей статье мы предлагаем систему мотивации, которую мы успешно используем в работе с детьми в детском саду.

Вопрос о времени появления у ребенка мотивированных действий Е.П. Ильин связывает с вопросом появления у младенцев первых произвольных движений [3]. В период дошкольного детства игра способствует развитию мотивационной сферы ребенка. Возникают новые интересы и связанные с ними цели. Возникают новые интересы и связанные с ними цели. Позвольте ребёнку играть — это основа его взрослой жизни. Игра — одна из форм воспитания, направлена на будущее ребёнка. Л.С. Выготский считает, что именно игры закладывают основные принципы ребёнка и готовят его ко взрослой жизни [2].

В нашей группе обучаются дети с общим недоразвитием речи (ОНР) и тяжелыми нарушениями речи (ТНР). Нарушения затрагивают все компоненты речи: фонетические, фонематические, нарушения лексического и грамматического строя речи, темпо-ритмический компонент речи. Так же необходимо отметить, что у детей с речевыми нарушениями страдают высшие психические функции, тесно связанные с речью: память, внимание, мышление. В группе находятся дети с отклонениями в поведении: гиперактивные, тревожные, агрессивные, медлительные.

Не мешайте ребёнку исследовать мир. Маленькие дети любопытны от природы и открыты для всего нового. Если ребёнок видит коробочку, то непременно нужно её открыть. Вещи привлекают детей, они хотят изучить их. Главное, не мешать это делать. Таким образом, мы привлекаем и мотивируем детей к реализации познавательной и речевой деятельности.

Когда возникает задача направлять и стимулировать деятельность ребенка, мы создаем новый внешний мотив, в качестве которого выступает внешнее средство.

Говоря о мотивации, мы говорим о побуждении к чему-то. А это значит, что у ребенка должен существовать познавательный интерес, ему должно быть интересно, узнавать новое. А если это новое создать руками детей из «бросового материала», то интерес растет в геометрической прогрессии, включая креативность, воображение, мышление и коллективное взаимодействие. Так как дети сами придумывают, что и из чего они будут строить, распределяют обязанности между собой.

Путем мотивации удается своевременно скорректировать поведение ребенка, преодолеть отдельные негативные черты, которые могут осложнить формирование стремления к познавательной деятельности ребенка.

Данная система рассчитана так же на то, чтобы повысить заинтересованность родителей в развитии своих детей. Родители с удовольствием продолжают игры с детьми в домашних условиях.

Ребята самостоятельно воспроизводят игры, разработанные ими же, в детском саду, используя уже домашние «подручные инструменты» (картон, кастрюли, крышки и т.п.) взамен новомодных «гаджетов».

Система выстроена не только на основе лексических тем, но и с учетом интересов и возможностей самих детей, вызывая тем самым интерес к познавательной деятельности.

Лексическая тема длится 7 дней, то есть родители продолжают погружение в тему в выходные дни.

**Первый этап.** На этом этапе в группе было создано игровое пространство. Были составлены совместно с детьми технологические карты игры. (Рис. 1) Пример: Повар. Что делает? Готовит, моет, чистит, режет, смешивает и т.д.

Где работает? В школе, ресторане, в детском саду.

На этом этапе мы расширяли и уточняли знания детей о функциях профессий, и об их взаимосвязи. Пополняли словарный запас. У детей сформировалось умение работать в команде, составлять схемы, придумывать символы профессий. Это способствовало развитию воображения, образного мышления.

**Второй этап.** Презентация своих технологических карт детьми. Каждый ребенок презентовал карту, выбранной им профессии. Дети структурируют свои знания о профессии, которую они решили описать. Затем презентуют свои творения другим детям. Ребята могут высказывать свои дополнения и пожелания, что способствует формированию коллективного творчества, развитию связной речи, умению слушать друг друга, оказывать помощь.

**Третий этап.** Планирование деятельности: «Создаем свое предприятие». (Рис. 2) На данном этапе дети в подгруппах придумывают (рисуют) предприятие, создают рабочие места, набирают персонал. Происходит дифференциация понятий «работа» и «профессия». Пополнение номинативного словаря. Развитие навыка планирования, детской самостоятельности и инициативы.

**Четвертый этап.** Дети играют в игру.

Игровую среду дети моделируют самостоятельно при помощи подручного бросового материала, самостоятельно распределяют роли, согласно своему плану. Обогащение жизненного опыта, обогащение игрового опыта, активности, самостоятельности.

Закрепление ролевых диалогов, моделирование социальных отношений, погружение в профессию. Взаимодействие с воспитателем.

**Пятый этап.** Подведение итогов. Рефлексия. На данном этапе дети говорят свои отзывы об игровом процессе, о под-

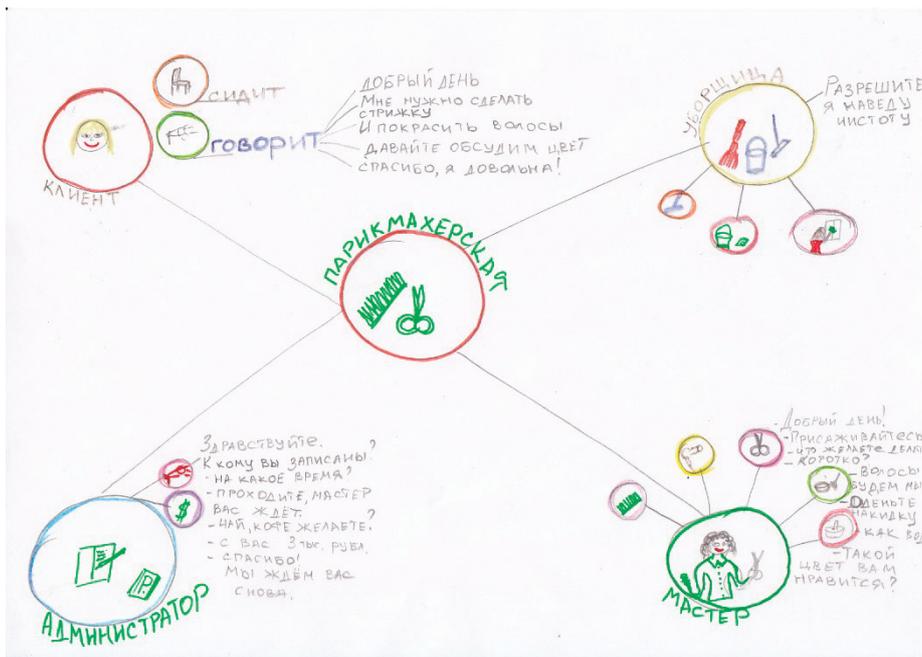


Рис. 1. Технологическая карта игры

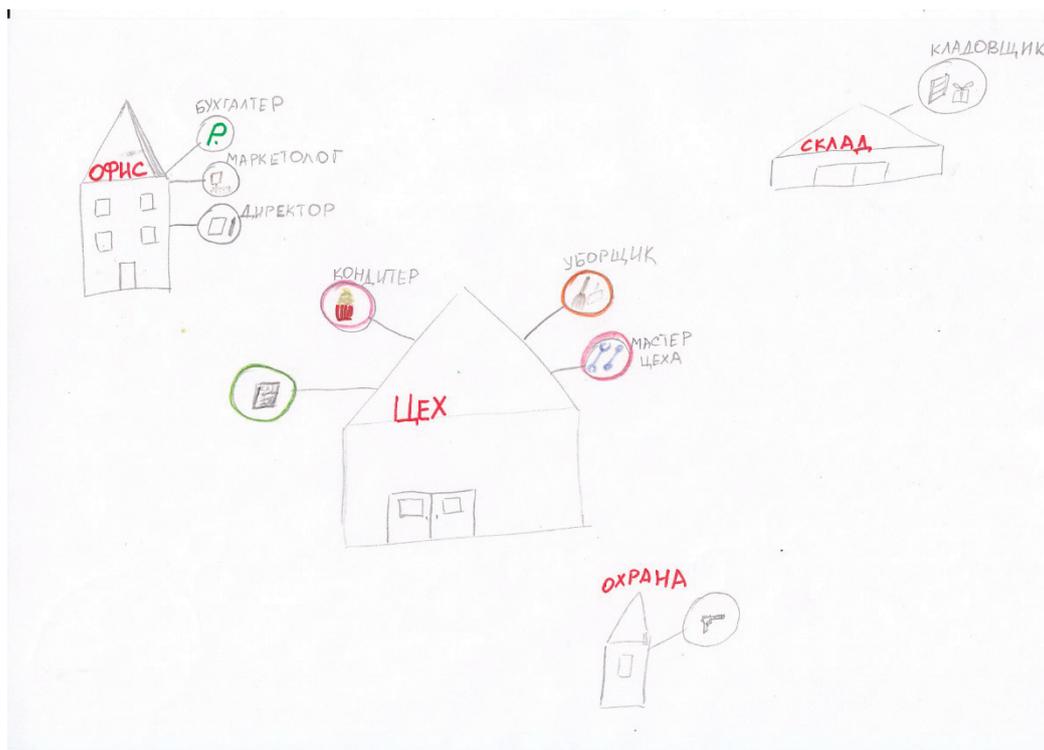


Рис. 2. Планирование деятельности

готовке к игре. Что им понравилось больше всего, а что хотелось бы изменить, добавить. Учатся выражать свое отношение к происходящему, выявлять положительные и отрицательные моменты. Находить возможные пути решения.

**Шестой этап.** Данный этап проводится совместно с родителями. Намечаем план действий, согласовываем и обсуждаем различные варианты погружения в тему. Как в домашних условиях возможно продлить и углубить полученные знания,

умения и навыки детей в теме, которой мы сотрудничали на протяжении 5 дней.

Погружаясь в тему профессий, родители совместно с детьми посетили детский центр «Город профессий», где смогли не только увидеть различные профессии, но и попробовать себя в различных отраслях. Например, ребята поработали на молочной ферме, приготовили свое мороженое, были кондитерами, пекарями, полицейскими, банкирами и даже врачами.

Они смогли получить знания по финансовой грамотности и ознакомились с экономическими аспектами трудового мира.

**Седьмой этап.** На этом этапе ребята с родителями посетили экскурсию «По миру профессий». Дети смогли на выбор посетить настоящее трамвайное депо, кинологический центр, центр пчеловодства и многое другое.

Таким образом тесное взаимодействие детей и родителей при погружении в лексическую тему способствовало развитию и укреплению детско-родительских отношений. Сформировалось представление о том, как устроены рабочие места различных профессий.

Взрослая жизнь для современных детей достаточно закрыта, они в нее не включены, она не дает им достаточное коли-

чество сюжетов, им просто неоткуда черпать эти сюжеты. Поэтому большое внимание мы уделили обогащению жизненного опыта детей новыми знаниями и впечатлениями.

В группе на сегодняшний день наблюдается повышение уровня развития детской сюжетно-ролевой игры. Данная методика помогает включить в игру «плохо играющих», «непопулярных» детей. Таким образом появляется переход от игры в одиночку к игре со сверстниками, дети овладевают умением совместно выстраивать совместное сюжетосложение, расширяется диапазон и улучшается качество игровых сценариев, увеличивается время игры. Детские коллективы стали более сплоченными, сократилось количество детей с нежелательными проявлениями поведения.

#### Литература:

1. Божович Л. И. Проблемы мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. — М., 1972.
2. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. — М.: ЭКСМО, 2003.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. — СПб.: Питер, 2002.
4. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. — М.: Педагогическое общество России, 1999.
5. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / Под ред. Д. Б. Эльконина, А. Л. Венгера. — М.: Педагогика, 1988.
6. Эльконин Д. Б. Психология игры. М. 1999.
7. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студентов вузов / В. С. Мухина — 2-е изд., Испр. и доп. — М.: Академия, 1998.

## Системный подход к художественно-эстетическому развитию детей дошкольного возраста

Лампарская Елена Васильевна, студент магистратуры  
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск)

*В статье представлена организация работы по художественно-эстетическому развитию детей дошкольного возраста на уровне проектирования системного представления объекта — образовательного процесса в ДОО, который включает в себя компоненты структурированности и целостности в их логической взаимосвязи.*

**Ключевые слова:** система, системный подход, педагогические условия, методико-технологическое обеспечение, художественно-эстетическое развитие, дети дошкольного возраста.

## A systematic approach to the artistic and aesthetic development of preschool children

Lamparskaya Elena Vasilyevna, student master's degree  
South Ural State Humanitarian-Pedagogical University (Chelyabinsk)

*The article presents the organization of work on the artistic and aesthetic development of preschool children at the level of designing a system representation of the object — the educational process in the preschool educational institution, which includes the components of structuring and integrity in their logical relationship.*

**Keywords:** system approach, pedagogical conditions, methodological and technological support, artistic and aesthetic development, preschool children.

**В** системе дошкольного образования сегодня наблюдается переориентация со знаниевого подхода на выбор стратегии поддержки целостного развития и становления личности, что ставит педагогические коллективы дошкольных образова-

тельных организаций перед необходимостью пересмотра использования традиционных подходов в контексте обновления проектирования образовательного процесса, отвечающего требованиям российских образовательных стандартов.

Необходимость применения системного подхода в педагогике как системообразующего обусловлена ориентированностью педагогике на построение целостного образовательного процесса (основанного на знаниях о закономерностях построения системных образов целостных объектов) и обоснована целостной организацией системного исследования, что отражено в работах П. К. Анохина, Ю. С. Вяткина, К. В. Краевского, В. П. Кузьминой, Г. П. Щедровицкого и др. Различные подходы к построению целостной системы обучения представлены исследованиями Ю. К. Бабанского, В. П. Беспалько, Т. И. Ильиной, А. С. Мищенко и др. Важной составляющей системного подхода в педагогике являются принципы как исходные положения и правила деятельности по качественному преобразованию системных объектов: принципы целостности и структурности, целенаправленности и управляемости, развития и коммуникативности.

В словаре иноязычных слов Л. П. Крысина понятие «система» (от лат «system») — соединённое, составленное из частей) трактуется как нечто целое, представляющее собой единство закономерно расположенных частей, находящихся в определённой взаимосвязи [3, с. 645]. Н. Л. Худякова отмечает, что получение целостного изображения объекта решается через организацию системного исследования, основу которого составляет построение образа исследуемого объекта с применением знаний теории систем [5, с. 53].

В нашем исследовании системный подход используется применительно по отношению к объекту — образовательному процессу по художественно-эстетическому развитию детей дошкольного возраста, построение которого ориентировано на развитие ребёнка как целостной, полноценной личности — субъекта самоизменения, саморазвития и самосоциализации в художественно-творческой деятельности. Формирование целостной личности ребёнка обеспечивается педагогическим проектированием модели образовательного процесса на основе ценностно-смысловых ориентиров общества для развития личностных качеств в дошкольном возрасте в художественно-творческой деятельности (любопытность, интерес, активность, инициативность, самостоятельность, творчество).

В рамках проведённого исследования системного подхода к художественно-эстетическому развитию детей дошкольного возраста рассмотрим порядок построения образов объекта, отражающих его целостность. В нашем исследовании системность включает в себя следующие компоненты: *структурированность*, которая обеспечивается системообразующим компонентом — педагогическими условиями; *целостность* образовательного процесса (художественно-эстетическая среда и методико-технологическое обеспечение процесса обучения), *взаимосвязь и взаимозависимость компонентов системы*, которые рассмотрим более подробно [4].

Основу конструируемой целостности, по-нашему мнению, составляют нормативно заданные цели дошкольного образования в совокупности реализации конструируемых педагогических условий образовательного процесса в ДОО. Педагогические условия художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста (Н. В. Бутенко, А. М. Вербенец, В. И. Волюнкин, А. Г. Гогоберидзе, И. А. Лыкова и др.) рассматривают в контексте культурных ресурсов как амплификаторов детского развития.

В рамках проведённого исследования выделим педагогические условия художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста. *Содержательные условия* включают в себя: творческое проектирование образовательного процесса в условиях интеграции разных видов художественно-творческой деятельности; освоение образовательного пространства музеев в контексте освоения смыслового содержания культуры и искусства как способа чувственно-образного познания мира и социокультурного кода; развитие культурных умений в процессе творческой деятельности, формирующих способность и готовность ребёнка действовать во всех обстоятельствах жизнедеятельности.

*Процессуально-технологические условия* реализуются в рамках: использования современных образовательных технологий (развивающего и проблемного обучения, игровые, компьютерные и др.), направленных на обновление содержания дошкольного образования; освоения, усвоения и генерирования культурных текстов индивидуальных маршрутов как основы индивидуальной стратегии обучения дошкольников; формирования социального опыта взаимодействия в социокультурной практике саморазвития личности.

Практика работы в ДОО показывает, что *целостность образовательного процесса* обеспечивается созданием *художественно-эстетической среды* (в ДОО, в группе) в опоре на принципы: эстетизации детской жизни (Б. Т. Лихачёв), эмоциогенности и психологической комфортности (В. А. Петровский). Н. В. Бутенко указывает, что художественно-эстетическая среда является необходимым условием: формирования у детей проявлений эстетического отношения к миру культуры и искусства; проявлений исследовательского поведения в освоении художественного творчества; развития художественно-творческой деятельности детей дошкольного возраста на всех её уровнях (восприятие, исполнительство, творчество), которая организуется педагогом как «вхождение» ребёнка в общечеловеческую культуру через культуросоусвоение, что способствует образованию его личностных и культурных смыслов [2].

Согласно требованиям ФГОС дошкольного образования (п. 3.2.6.-3), качество обучения зависит от организационно-методического и технологического сопровождения образовательного процесса, что предусматривает изменение целевой переориентировки методической работы в ДОО: саморазвитие педагогов при условии активной личностной позиции, готовность педагогов к инновационной деятельности, появление качественно новых ключевых компетенций и профессиональной самоорганизации педагога (С. М. Волкова, Л. М. Волобуева, В. И. Долгова, Е. Б. Кузнецова, А. М. Моисеев, И. В. Никишина, И. А. Урмина и др.).

Реализация содержательных и процессуально-технологических условий обеспечивается вариативностью современных педагогических ресурсов (медиа ресурс, музейный, ресурс накопления представлений о народном и декоративно-прикладном творчестве, ИКТ, художественная-эстетическая среда), *дидактических средств* (педагогический потенциал искусства, художественно-искусствоведческие средства, художественные изобразительные материалы и др.), *форм* обучения (искусствоведческие экскурсии, познавательные прогулки, мини-музей в группе и др.) и ориентированностью педагога на социокультурные ресурсы ДОО с возможностью их применения в практике работы с детьми [1].

Методико-технологическое сопровождение процесса обучения по художественно-эстетическому развитию детей дошкольного возраста с точки зрения системного подхода обеспечивает качественное функционирование объекта во взаимосвязи элементов этого объекта (компетентный педагог, продукт педагогической деятельности, семья и др.)

Резюмируя вышеизложенное, отметим следующие моменты. Образовательный процесс художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста представляет собой часть сложной педагогической системы с особенностями её функцио-

нирования в ДОО. Конструктивная целостность образовательного процесса обеспечивается совокупностью компонентов системы — педагогическими условиями, художественно-эстетической средой и методико-технологическим обеспечением процесса обучения в взаимосвязи компонентов системы (компетентный педагог, продукт педагогической деятельности, семья и др.). Гарантией целостности педагогической системы по художественно-эстетическому развитию детей дошкольного возраста на уровне практики, на наш взгляд, будет являться адекватность реализации проекта образовательного процесса.

#### Литература:

1. Бутенко Н. В. Методические рекомендации по курсу «Теория и методика художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста»: учебно-методическое пособие / Н. В. Бутенко. — Челябинск: Южно-Уральский научный центр (РАО), 2021. — 122 с.
2. Бутенко, Н. В. Управление качеством образования: теоретический аспект // Актуальные проблемы дошкольного образования: мат-лы XIX Междунар. науч.-практ. конф. (Челябинск, 30 апреля 2021 г.) / сост. А. В. Скатарова / отв. ред. Б. А. Артёменко. — Челябинск: ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021. — С. 92–97.
3. Крысин, Л. П. Толковый словарь иноязычных слов / Л. П. Крысин. — Москва: Рус. яз, 2001. — 856 с.
4. Лампарская, Е. В. К вопросу о функциях управления качеством образования // Актуальные проблемы дошкольного образования: мат-лы XX Междунар. науч.-практ. конф. (Челябинск, 29 апреля 2022 г.) / сост. А. В. Скатарова / отв. ред. Б. А. Артёменко. — Челябинск: ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2022. — С. 280–284.
5. Худякова, Н. Л. Философия и развитие образования: учеб. пособие / Н. Л. Худякова. — Челябинск: Изд-во ИИ-УМЦ «Образование», 2009. — 230 с.

## Общение как коммуникация

Латыпова Эльвира Рашитовна, кандидат педагогических наук, доцент;

Кузнецова Анна Вадимовна, студент

Филиал Уфимского государственного нефтяного технического университета в г. Стерлитамаке

*Статья посвящена выявлению сущности понятия «общение». Особое внимание автор уделяет вопросу анализа понятию коммуникации, барьеров коммуникации, а также их преодолению.*

**Ключевые слова:** отношения, связь, информация, вербальные, невербальные, обмен, человек, уровень.

Человеческая жизнь находится под достаточно сильным влиянием коммуникации. Коммуникация представляет собой один из наиболее важных, общих, всепроникающих и сложных аспектов жизни человека.

Именно по этой причине проблемы коммуникации в течение многих столетий находятся в центре внимания самых различных отраслей знания, выступая в качестве объекта и предмета научных и научно-практических исследований [4].

Общение — это, в первую очередь, коммуникация, обмен между участниками определенной информацией.

Коммуникация (социальные науки) — научная дисциплина, метадискурс о социальном процессе «коммуникации / взаимодействия / интеракции», а также сам этот процесс и его результаты. Коммуникация представляет собой процесс передачи кому-нибудь определенной информации. Эта передача может осуществляться различным путем.

Коммуникация — это обмен информацией между людьми. К тому же человек опирается на собственный жизненный опыт

и имеет свой взгляд на мир. По этим причинам возникает непонимание между участниками коммуникации, вызывая сомнения и тревогу, неуверенность. Случаи недопонимания друг друга происходят довольно часто [6].

Хорошим коммуникатором является человек, который обладает богатым репертуаром техник коммуникации, используемых на различных уровнях общения.

Анализ коммуникации имеет достаточно длительную историю, о чем говорит уже тот факт, что у рассматриваемого термина достаточно большое количество определений.

В широком смысле слова коммуникация представляет собой передачу сообщения, обмен информацией, мыслями, то есть общение.

В процессе коммуникации с помощью знаков осуществляется передача определенного содержания от одного сознания (коллективного либо индивидуального) к другому сознанию.

Коммуникация, в сущности, представляет собой социальный процесс, выполняя при этом связующую функцию в любом обществе [1].

Распространенной является точка зрения, согласно которой все, что окружает человека, включая культуру, представляет собой коммуникативную среду.

Язык — непосредственное воплощение мысли, то есть того, что хочет выразить говорящий человек.

Говоря проще, язык представляет собой инструмент, которым располагает человек, живя в обществе.

Именно язык помогает ему занимать в этом обществе определенное место. Язык способен выражать чувства человека, описывать все то, что происходит в его жизни.

Очевидно, что язык является первичным в своей функции выражения человеческой мысли. Но это не говорит о том, что коммуникация замыкается только «в звуковой материальной оболочке» и изолирована от всех условий, которые имеют место в той или иной ситуации конкретного общения [4].

Коммуникативная (информационная) сторона процесса общения предполагает использование средств общения, которые можно подразделить на вербальные и невербальные средства.

Вербальная коммуникация является для человека универсальной и основной формой общения, передачи и кодирования информации.

При вербальной коммуникации важным является то, в какой речевой форме человек выражает свою мысль, «в каких словах», а также в какой последовательности он приводит определенные факты, с какой интонацией, как громко, что и когда говорит.

Для вербального воздействия существенным аспектом является выбор языковых средств отражения мысли, а также и само содержание речи. Вербальные сигналы, таким образом, — это слова.

Невербальная коммуникация осуществляется с помощью несловесных средств, сопровождающих речь человека (мимика, жесты, дистанция общения и т.д.).

Все подобные факторы дополняют речь и рассматриваются в рамках речевого воздействия в соотношении с речью.

Невербальные каналы коммуникации можно разделить на невербальное поведение и характеристики, которые не относятся к поведению [6].

Невербальное поведение представляет собой все те виды поведения, исключая произносимые слова, которые имеют место во время общения между людьми.

Все типы невербального поведения можно разделить на пять основных категорий.

Первая категория — иллюстраторы. Иллюстраторы представляют собой виды невербального поведения, использующиеся для подчеркивания определенных аспектов речи.

К примеру, многие люди используют жесты рук для того, чтобы подчеркнуть либо проиллюстрировать свои слова.

Жесты могут подчеркивать характеристики голоса, сообщать о волнении человека, описывать содержание сообщения, которое передается и т.д.

Следующая категория — адаптеры (манипуляторы). Это виды невербального поведения, которые способствуют адаптации тела человека в окружающей среде.

Если человек чешет, трогает себя за кончик носа, трет глаза, то это и есть адаптивное поведение.

Эмблемы — это невербальное поведение, несущее информацию само по себе. Эмблемы могут не применяться во время общения, хоть и используются достаточно часто.

В подобных случаях они передают сообщение подобно слову, фразе, предложению. Так, к примеру, кивок головы означает «да», покачивание головой — «нет». Часто определяются культурой.

Эмоции представляют собой еще один вид посланий, которые передаются при помощи невербального поведения.

Лицо человека представляет собой наиболее широко исследуемый канал передачи эмоций.

При этом и другие виды невербального поведения, включая положение тела, тон голоса, могут нести информацию об эмоциональных состояниях.

Регуляторы — такие аспекты невербального поведения, при помощи которых человек реализует поток речи во время общения. Часто используется выражение лица для того, чтобы сигнализировать об усталости, ожидании и т.д.

В некоторых культурах функция регуляторов речи исполняется взглядом, жестами, приглашающими человека вступить в разговор.

Среди невербальных средств можно выделить симптомы, символы и знаки (собственно невербальные сигналы) [7].

Знаки (собственно невербальные сигналы) — это невербальные действия, которые имеют в данной культуре определенный знаковый смысл, стандартное значение, которое автоматизировано или сознательно продуцируется для передачи этого значения собеседнику.

Невербальные знаки включают в себя:

- знаки языка телодвижений (мимика, взгляд, поза, походка, осанка, манипуляции с предметами и т.д.);
- знаки организации пространства общения;
- знаки отсутствия говорения (молчания).

Невербальные сигналы, которые повышают эффективность общения, можно сгруппировать в несколько видов (факторов):

- фактор внешности (одежда, прическа, физическая привлекательность);
- фактор взгляда.
- фактор физического поведения (кинесика);
- фактор организации пространства в общении; фактор голоса (просодика).

Коммуникативные барьеры представляют собой психологические препятствия, которые встречаются на пути адекватной передачи информации между партнерами в процессе общения [1].

Можно говорить о барьерах понимания, барьерах социально-культурного различия и барьерах отношения.

Барьер понимания может возникать по разным причинам (как психологического, так и иного характера).

Барьеры непонимания возникают при наличии погрешностей в самом канале передачи информации (фонетический барьер). Для преодоления данного барьера участникам взаимодействия нужно работать над качеством своей речи.

Имеет место также семантический барьер непонимания. Семантические барьеры связаны, в первую очередь, с различиями в системах значения участников коммуникации.

Важную роль в общении может сыграть и стилистический барьер, который возникает в случае несоответствия стиля

речи коммуникатора и ситуации общения или актуального психологического состояния реципиента и стиля речи говорящего и др.

Наконец, могут возникать логические барьеры непонимания, имеющие место в случаях, когда логика рассуждений, которую предлагает коммуникатор, или слишком сложна для восприятия реципиентом, или кажется ему неправильной (противоречит характерной для него манере доказательства).

В качестве причины непонимания так же могут выступать барьеры социально-культурного различия.

Это различные политические, социальные, религиозные, профессиональные различия, которые влекут разную интерпретацию понятий, употребляемых в рамках коммуникации.

Барьеры отношения — исключительно психологический феномен, который возникает в процессе общения коммуникатора и реципиента. Здесь речь идет о появлении недоверия, неприязни к коммуникатору.

Эти чувства распространяются и на передаваемую данным коммуникатором информацию.

Важнейшей стороной преодоления барьеров общения является этика и этикет.

Его знание является необходимым качеством, которое необходимо приобретать и постоянно совершенствовать.

В основании общения должна быть координация, а по возможности и гармонизация интересов.

Оно должно осуществляться этическими средствами и во имя морально оправданных целей.

Основные правила этики выступают в качестве важнейшей предпосылки формирования атмосферы сотрудничества.

Тактика общения предусматривает выбор определенной модели поведения, которая в конкретной ситуации будет наиболее благоприятной для достижения поставленной цели [2].

Основывается тактика общения на определенных принципах, важнейшими из которых является:

- наличие нескольких вариантов поведения в однотипной ситуации и умения оперативно ими воспользоваться;
- недопущения конфликтов с партнером;
- внимательное отношение к новым идеям, мыслям;
- освоение тех моделей поведения, которые приносят успех в отношениях;
- умение преподнести себя, правильно оценивать реакцию партнеров, улавливать наименьшие изменения в ситуации и т.д.

Во время общения легче устанавливается контакт между людьми, если они говорят «одним языком» и стремятся к сотрудничеству.

При этом принципами их общения являются этические нормы и правила взаимоотношений, знания и умения, связанные с обменом информацией, а они руководствуются теми же механизмами и нормами общения.

#### Литература:

1. Андреева Г. М. Социальная психология. — М.: Международная педагогическая академия, 2009. — 463с.
2. Бороздина Г. В. Психология делового общения. — М.: Академия, 2010. — 532с.
3. Гавра Д. П. Основы теории коммуникации. — СПб.: Питер, 2011. — 285с.
4. Колшанский Г. В. Паралингвистика. — М.: ЛЕНАНД, 2014. — 100с.
5. Овсянникова Е. А., Серебрякова А. А. Социальная психология. — М.: Флинта, 2015. — 160с.
6. Латыпова Э. Р., Васильева В. С.. — Основные понятия межкультурной коммуникации.
7. Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации. — СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2002. — 461с.
8. Стернин И. А. Практическая риторика. — М.: «Академия», 2008. — 272с.

## Альтернативная и дополнительная коммуникация как инструмент взаимодействия с неговорящими детьми с ограниченными возможностями здоровья

Макарова Надежда Анатольевна, учитель-дефектолог;  
Лиханос Елизавета Александровна, учитель-логопед  
МАДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 216», структурное подразделение «Лекотека»

*В статье авторы отвечают на распространенные вопросы об АДК.*

**Ключевые слова:** альтернативная и дополнительная коммуникация (АДК), неговорящий ребенок, коммуникативная матрица, общение.

**Н**е правда ли, что счастье — это когда тебя понимают? Задумывались ли вы когда-нибудь о том, что такое общение? Какую роль оно играет в нашей жизни? Насколько оно важно для вас и вашего ребенка?

Общение — это не просто беседа, это обмен информацией, это возможность донести другому свои мысли, желания, выразить просьбу. В привычном для нас мире общение происходит при помощи речи. Но, ведь, бывает так, что общение при по-

мощи слов недоступно. Что делать и как помочь ребенку или взрослому человеку в такой ситуации?

Важно понимать, что коммуникация — это не только слова. Есть много дополнительных средств, которые облегчают как понимание, так и выражение мыслей.

Если у вашего ребенка задержка речевого развития, вам, конечно же, прежде всего будет очень хотеться, чтобы он заговорил. Как же иначе! Вы будете стремиться, чтобы ребенок говорил также, как остальные дети его возраста, а от осознания того, что он пока не может этого сделать, вам будет очень больно, и вы постараетесь сделать все возможное, чтобы ему помочь.

Однако, с неговорящим ребенком, особенно с малышом, первым шагом к «запуску» речи будут методы, не имеющие к ней никакого отношения. Наоборот, сначала мы будем смотреть на то, как ребенок общается с вами сейчас, а потом будем думать, как расширить эти навыки и перевести их в речь. Для родителей особенно важно научиться наблюдать за своим ребенком именно тогда, когда он общается с вами. Часто так случается, что мы слишком озабочены появлением речи и пропускаем моменты, когда происходит общение [4].

Альтернативная и дополнительная коммуникация (АДК) — это все виды и способы общения, которые способны заменить или дополнить устную речь. Когда ребенок не может говорить в привычном нам понимании, мы должны обеспечить его любой другой возможностью выразить свои желания. Это необходимое условие формирования общения, социальной адаптации и психического развития.

В данной статье мы хотим ответить на некоторые вопросы об АДК.

### 1. Что такое АДК?

Альтернативная и дополнительная коммуникация — это все способы коммуникации, дополняющие или заменяющие обычную речь людям, если они не способны при помощи нее удовлетворительно объясняться. Альтернативная коммуникация так же носит название дополнительная, тотальная.

АДК, если расшифровать эти три буквы, — это общение между людьми всеми способами, помимо устной речи. На самом деле, мы все используем средства АДК. Мы ведь не только говорим, но и жестикулируем. Используем смайлики в телефоне — это тоже АДК. Но у людей и детей с инвалидностью эта система заменяет, либо дополняет устную речь.

### 2. Как выглядит невербальная (безречевая) коммуникация?

Возможно вы где-то слышали утверждение, что на 93% мы общаемся отнюдь не при помощи слов. Сложно доказать, насколько правдива такая статистика, но в самом деле, по большей части, общение ведется невербально. Значит, ваш малыш все-таки общается с вами, хотя речь он не использует. Как это может выглядеть?

— Зрительный контакт или направленный взгляд. Малыш может смотреть на интересующий его объект вне зоны доступа, с которым он бы хотел поиграть.

— Указательный жест и совместное внимание. Ребенок может указывать на объект, чтобы разделить с вами свой интерес.

— Выражение лица. Выражение нашего лица всегда меняется в унисон нашим чувствам. При помощи мимики ребенок может сообщить что он сердит, печален или испытывает радость.

— Язык тела / движения. Они крайне важны! Дети с задержкой речевого развития часто используют движения и язык тела для коммуникации.

— Жесты. В дополнение к указательному ребенок может пользоваться для общения другими жестами, например, тянуться к холодильнику, когда он голоден.

— Тон, громкость, частота голоса и интонации. Даже когда ребенок совсем не пользуется речью или произносит два-три слова, он может модулировать голос, кричать, менять частоту произносимых звуков и интонировать, чтобы помочь вам понять, что он имеет в виду.

— Нытье, ворчание и другие звуки. Часто малыши с задержкой речи пользуются для общения комбинациями подобных звуков и других невербальных способов коммуникации. По интонациям ноющего и кричащего ребенка также можно немало узнать о том, что он старается нам передать [4].

### 3. Какие виды АДК существуют?

Низкотехнологичные: Жесты, система МАКАТОН, графические стимулы (система PECS, коммуникативные таблицы (PODD), рамка t-tran, блисс система), предметные стимулы.

Среднетехнологичные: коммуникаторы (устройства, производящие речь (SGD), голосовые устройства коммуникации (VOCAs).

Высокотехнологичные: программы на компьютеры, планшеты, eye-tracking.

### 4. Введение АДК в раннем возрасте тормозит развитие устной речи?

Самое распространенное возражение против использования АДК: «А вдруг мой ребенок будет лениться и не заговорит?». Это самый большой страх и самое большое заблуждение, и этот страх останавливает многих.

Смысл, значение речи состоит в возможности взаимодействия, коммуникации. При помощи АДК мы не только даем возможность неговорящим детям общаться, но и показываем зачем вообще им осваивать речь. Ведь без АДК они бы и так не смогли узнать, что такое речь и понять зачем им это нужно. В игре — на занятиях. В бытовых активностях — дома. Находя возможности для проявления инициативы общения, мы даем возможность развиваться, мыслить, говорить.

Если ребёнок в группе риска. Например, дети с синдромом Дауна часто имеют особенности речевого и коммуникативного развития. Это не значит, что все они не смогут говорить, но чем раньше мы вводим АДК при задержках языкового развития, тем лучше. Идеально вводить в те же возрастные периоды, когда должны появляться устные слова у ребёнка. Это второй год жизни. То есть уже в год вводятся первые сим-

волы — первые слова. Только у наших ребят это будут простые жесты или графические символы, а у ребёнка, который развивается типично — это устные слова.

### 5. С чего начинается введение АДК в жизнь ребенка?

Введение АДК начинается с диагностики.

Для изучения особенностей коммуникации неговорящих детей с ОВЗ раннего и дошкольного возраста наибольший интерес представляет зарубежная методика Communication Matrix — коммуникативная матрица, которая впервые опубликована в 1990 г и пересмотрена в 1996 и 2004 гг. Это оценка коммуникативных навыков ребенка. Матрица учитывает любой тип коммуникативного поведения, включая альтернативные формы: системы изображений, электронные устройства, системы речевого вывода, шрифт Брайля, язык жестов, трехмерные символы, предсимволическое общение (например, жесты, движения тела, звуки, взгляд и мимика), а также типичные формы общения, например речь и письмо. Она охватывает семь уровней развития, возникающих на самых ранних стадиях общения у типично развивающихся детей.

Коммуникативная матрица включает два основных аспекта коммуникации: причины, по которым люди общаются и поведение, которое они используют для общения. Коммуникативную матрицу заполняют родители, а специалист во время наблюдения за ребенком сверяет полученные данные, предполагает на каком уровне находится ребенок, и после этого составляет программу введения АДК.

Программа будет зависеть от того, на каком уровне коммуникативного развития находится ребенок. Если он ещё не может

использовать символы, по сути, он не на том уровне, чтобы начать говорить. Неважно, сколько ему лет — он может быть на уровне развития коммуникации двух-трёх месяцев. Тогда нам важно общаться с ним на этом уровне, чтобы он «дорос». Если ребёнок маленький, то мы опираемся на те же механизмы, как развивали бы устную речь. Создаем ситуацию, в которой будет потребность что-то сказать, и вводим символы. Начинаем по одному слову, и это слово окружает ребёнка. Например, символ «ещё». Мы много-много раз в день создаем ребёнку ситуации, где надо сказать слово «ещё», а тут раз — и есть символ рядом! Так он становится значимым.

### 6. АДК — это на всю жизнь?

Есть люди, для кого это действительно на всю жизнь и единственный язык понимания, единственный доступный язык активной коммуникации. Некоторые что-то говорят, но этого недостаточно. Например, 10 слов на каком-то бытовом уровне. Тогда АДК дополняет устную речь. Есть люди, которым АДК вводится в какую-то часть жизни, те же дети группы риска. Некоторые могут остаться на жестах, но со временем многие осваивают устную речь, и жесты просто перестают быть нужными.

АДК — направление в науке, которое существует несколько десятилетий. И первое упоминание о введении коммуникативной кнопки появилось в 80-е годы прошлого века. В некоторых странах существуют институты АДК. Введение АДК ребёнку с тяжелыми и множественными нарушениями развития, неговорящему ребёнку — это прежде всего забота о его личности. Ведь еще издревле язык зародился в контексте общения человека с человеком, с окружающей средой и другими людьми.

Литература:

1. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии. — СПб.: Питер, 2007
2. Течнер, Стивен фон, Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра. М.: Теревинф, 2018
3. Штягинова Е. А. Альтернативная коммуникация, Новосибирск, 2012
4. Что такое общение? Гораздо больше чем речь <https://specialtranslations.ru/what-is-communication/> Переводчик: Юлия Петрова
5. Время АДК <https://caritas-edu.ru/?projects=vremya-adk>

## Формирование экологической культуры школьников на уроках физики

Малова Розалия Евгеньевна, студент магистратуры;  
Хрусталеv Алексей Андреевич, студент магистратуры  
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

*В статье рассматривается сущностная характеристика экологической культуры, а также условия по её формированию у учащихся.*  
**Ключевые слова:** экологическая культура, учащиеся, школа, формирование.

Чтобы защитить природу от негативного влияния деятельности человека и избежать опасных экологических ситуаций экологическое образование становится одной из главных

задач перед обществом. Элементарные экологические знания стали жизненно необходимыми для каждого человека. И такие знания будущее поколение сможет получить благодаря обще-

образовательной школе, которая работает на будущее не только природы, но и жизнедеятельности человека на планете.

Понятие экологической культуры обозначает согласие и единение общества, природы и человека. Подобную гармонию неоднократно обсуждали в собственных произведениях такие авторы, как У.Р. Каттон, Н.Н. Моисеев и В.И. Вернадский, а также немало наших современных писателей. Однако укрепление понятия экологической культуры все еще не завершено. Изначально данное понятие рассматривалось, как взаимоотношение общества и природы, также, как и другие культуры (политическая, нравственная, правовая и т.д.). Благодаря данному подходу было образованно направление деятельности, как охрана природы.

Экологический культурный уровень рассматривают такие авторы, как А.Г. Маслеев, он рассматривает экологическую культуру в контексте развития и сохранения природных ресурсов путем изучения окружающей среды с целью исследования ее состояния для изучения экономической деятельности и регулирования общественных отношений.

Существует четыре компонента экологического образования:

1. Познавательный — прямое взаимодействие природы и человека, все проблемы и их решения.
2. Ценностный — личная значимость природы.
3. Нормативный — основы природопользования.
4. Деятельностный — деятельность учеников, направленная на умения экологического характера.

Экологическая культура еще не завершила своего становления, она раскрывает отношение между обществом и природой, а также процесс развития экологической теории. Из-за изменения способов природопользования и новых экологических катастроф потребовались и новые природные и экологические законы. Однако осознание важности природы все равно пришло к человечеству, оно поняло важность экологической культуры и что она является закономерным этапом развития общей культуры.

Известно, что отношение людей к той или иной опасности определяется тем, насколько хорошо она им знакома, поэтому на своих уроках уделяю внимание экологическим проблемам.

Только учитель может объяснить природное значение в жизни человека, подготовить школьников к тому, что они станут носителями экологической культуры, профессионально подготовить их и организовать работу по сохранению культуры и профильным знаниям.

Культура учителя и учащихся сильно взаимосвязана с эффективностью экологического образования. Так считает Н.С. Дежникова. Взаимодействия учащихся с обществом и экологией является показателем кризиса духовной культуры, что является основной причиной экологических катастроф, а не отсталые технологии и низкий результат деятельности охраны природы. Также взгляд С.Н. Глазачева является одним из наиболее интересных и важных. Он считает, что духовное падение человека и его отрешенность от проблем природы явилось результатом создания системы ценностей потребления, основой которого является эгоизм и прагматическое отношение к природе. В связи с этим необходимо расширить взгляд

человека на мир, сформировать новую систему ценностей, которую необходимо развить и возродить, для обеспечения взаимодействия человека и природы, что является экологической культурой.

Для решения экологических проблем огромную роль играет физика, изучающая природные явления, окружающие нас, а также многие природные отрасли и деятельность человека.

Множество изучаемого физикой материала, можно связать с экологией и материалом для ее изучения. Например, при изучении работы двигателя внутреннего сгорания, обучающиеся знакомятся с влиянием загрязняющих выбросов в атмосферу. А изучая саму атмосферу, можно узнать о способах ее очистки. Кроме того, существует еще и парниковый эффект, который вызывается увеличением концентрации углекислого газа в атмосфере. Когда мы изучаем спутники (искусственные спутники Земли), нам приходится говорить об их роли в мониторинге и отслеживании изменений, происходящих в экосистеме нашей планеты. Экосистема представляет собой сочетание биологического мира и физической среды. В этой системе, с одной стороны, между почвой, воздухом и водой, между растениями и животными существует непрерывный круговорот жизненных веществ. И соответственно любое изменение одного из элементов одной из составляющих экосистемы в итоге приведет к изменению другой.

Одной из важнейших основ экологической культуры школьников в процессе изучения физики является показание главных экологических проблем и методов их решения. Для восстановления экологии, которая пострадала из-за деятельности человека, нужно использовать не только науку, но и технологические решения и социальные возможности человека, такие, как воспитание поколения, ценящие природу и окружающий мир, способные использовать ресурсы, не нанося вред.

Для осуществления экологического воспитания в рамках школьной физики необходимо большое внимание уделять созданию общего образа окружающего мира, изучению причин и следствий явлений и различных процессов, которые в нем происходят, и прежде всего формировать в сознании учащихся понимание тесной и непреходящей связи человека с природой и его воздействия на окружающий мир. Кроме того, на уроках физики также можно познакомить детей с вопросами более справедливого и контролируемого использования ограниченных ресурсов. Очень важно дать понимание детям о важности контроля над природными ресурсами и недопущения загрязнения воздуха, земли и воды.

Очень важно объяснить подрастающему поколению, какое влияние человек оказывает на природные процессы и как это контролировать. Рассказать о тех плачевных последствиях после вмешательств человека в природную среду. Полезно будет овладеть базовыми знаниями, такими как слои атмосферы, биосферы, основные законы экологии, что такое экосистема и т.д. Это все очень важно для всего живого мира планеты. Также можно ознакомиться с последствиями нарушения какого-либо процесса в природе.

Таким образом, формирование экологической культуры будет эффективнее, если процесс будет непрерывным на протяжении всей жизни.

Литература:

1. Дежникова Н. С. Воспитание экологической культуры у детей и подростков: Учебное пособие / Н. С. Дежникова, Л. Ю. Иванова, Е. М. Клемяшова. — М.: Педагогическое общество России, 2019.
2. Дуков В. М. Экологическое образование в школьном курсе физики / В. М. Дуков, А. В. Дуков // Педагогика. — 1999. — № 5.
3. Захлебный А. Н. Экологическое образование школьников / А. Н. Захлебный, И. Д. Зверев, Е. М. Кудрявцева. — М.: Педагогика, 2019.

## Формирование здоровьесберегающих компетенций у обучающихся в школе

Малова Розалия Евгеньевна, студент магистратуры;  
Хрусталеv Алексей Андреевич, студент магистратуры  
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

*В статье рассматривается сущностная характеристика здоровьесбережения, а также формирование здоровьесберегающих компетенций у учащихся.*

**Ключевые слова:** компетенция, здоровьесбережение, учащиеся, школа, формирование, ФГОС.

Наличие и сохранения здоровья является одним из основных условий развития благосостояния, как отдельной личности, так и общества в целом.

На современном этапе образования осуществляется тенденция движения к понятиям «компетентность» и «компетенция». Одной из основных компетенций, формируемых в процессе обучения, становится здоровьесберегающая. Данная компетенция содержит в себе:

- а) круг вопросов здоровья, в которых компетентный обучающийся обладает опытом и знаниями;
- б) совокупность умений и навыков;
- в) совокупность знаний по осуществлению деятельности в рамках круга вопроса.

Понятие «компетенция» возникло в контексте нового подхода к кадровому потенциалу на Западе, позволившего удовлетворить возникающие потребности человека в адаптации к резким изменениям технологий и требований к работе. Подобный подход позволяет описывать компетенции как способность, которая вырабатывается на основе деятельности, базируется на знаниях и ценностях, а также позволяет индивидууму интегрировать знания и применять их в условиях окружающей действительности, открывать новые пути для преодоления трудностей. Компетенция предполагает наличие опыта самостоятельной деятельности.

И. А. Зимняя рассматривает здоровьесберегающую компетенцию в контексте компетенции, которая соотносится с человеком как с личностью, субъектом деятельности, взаимодействия. Автор включает в состав компетенции знание и соблюдение норм здорового образа жизни, понимание опасности табачного дыма и алкоголизма, знание и соблюдение правил личной гигиены и быта, физическую культуру человека, свободу и ответственность выбора образа жизни.

По мнению доктора педагогических наук — А. В. Хуторского, здоровьесберегающие компетенции развиваются во время деятельности школьников и содержат ряд принципов:

- обладать опытом ориентировочной и природоохранной деятельности в природных условиях;
- знать и применять правила поведения в экстремальных ситуациях;
- положительно относиться к собственному здоровью, владеть методами эмоциональной саморегуляции, физического самосовершенствования, самоконтроля и самоподдержки;
- знать правила личной гигиены и применять их, уметь заботиться о своем здоровье, владеть техникой личной безопасности и способами оказания доврачебной помощи;
- владеть элементами психологической грамотности и полового воспитания;
- обладать двигательным опытом, уметь использовать его в организации активного отдыха и досуга, в массовых формах соревновательной деятельности;
- знать факторы, положительно влияющие на общее физическое состояние;
- уметь отбирать индивидуальные средства и методы для развития своих личностных, физических и психических характеристик.

Современные исследователи выделяют три компонента здоровьесберегающей компетенции. Данные компоненты представлены на рисунке 1.

Существует два направления формирования здоровьесберегающих компетенций, отобразим их на рисунке 2.

Нами был выявлен ряд педагогических условий формирования здоровьесберегающих компетенций у обучающихся на уроках:

- учет специфики возраста и личностных качеств обучающихся;
- акцент на формировании основных компонентов здоровьесберегающей компетентности обучающихся;
- использование нестандартных форм проведения уроков;
- создание благоприятного психологического климата в классе;



Рис. 1. Основные компоненты здоровьесберегающей компетенции



Рис. 2. Основные направления формирования здоровьесберегающих компетенций у обучающихся

- обеспечение дифференцированного подхода при организации домашнего задания;
- использование на уроке наглядного материала (презентации, видеоматериалы, плакаты, схемы, таблицы, карты, модели, макеты);
- внедрение в урок обучающихся, здоровьесберегающих, творческих игр и игровых упражнений;
- обеспечение интеграции учебной и внеурочной деятельности обучающихся;

- применение здоровьесберегающих технологий и методик;

- актуализация рефлексии обучающихся с целью выявления путей и способов непрерывного саморазвития и самосовершенствования средствами здоровьесберегающей деятельности.

Следование вышеперечисленным условиям гарантирует прогресс в изменении показателей индикаторов здоровья во всех его отношениях, а также формирование здоровьесберегающей компетенции у учащихся.

#### Литература:

1. Базаров, Т. Ю. Коллективное определение понятия «компетенции»: попытка извлечения смысловых тенденций из размытого экспертного знания / Т. Ю. Базаров, А. К. Ерофеев, А. Г. Шмелев // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. — 2014. — № 1.
2. Базарный, В. Ф. Здоровье и развитие ребёнка: экспресс-контроль в школе и дома / В. Ф. Базарный. — Москва: Аркти, 2005.
3. Зимняя, И. А. Компетентностный подход в образовании (методолого-теоретический аспект) / И. А. Зимняя // Материалы XV Всероссийской научно-методической конференции «Проблемы качества образования». — 2006. — № 8.

## К вопросу о педагогическом мониторинге

Морковина Ирина Анатольевна, преподаватель  
Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого

В статье рассмотрены и проанализированы определения понятия «педагогический мониторинг» в отечественной и зарубежной литературе, на основе данных определений сформулировано определение «педагогического мониторинга», дана классификация педагогического мониторинга, выделены основные функции и обозначены методы педагогического мониторинга.

**Ключевые слова:** мониторинг, педагогический мониторинг, система образования.

## To the question about pedagogical monitoring

Morkovina Irina Anatolyevna, teacher  
Tula State Pedagogical University named after L. N. Tolstoy

*The article discusses and analyzes the definitions of the concept of «pedagogical monitoring» in the domestic and foreign literature, on the basis of these definitions, the definition of «pedagogical monitoring» is formulated, the classification of pedagogical monitoring is given, the main functions are highlighted and methods of pedagogical monitoring are indicated.*

**Keywords:** monitoring, pedagogical monitoring, education system.

Цифровая трансформация, коснувшаяся в XXI веке практически все сферы жизни человека, следствием которой стало цифровое образование, способное предоставить высококачественную инфраструктуру образования на благо преподавателей и учителей образовательных организаций. Процесс информатизации вызывает кардинальные изменения во всех сферах общественной деятельности человека и, конечно же, в сфере науки и образования. Для участников образовательных отношений открываются возможности оперативного взаимодействия: сайты образовательных организаций, электронные дневники, видеоконференции (собрания), системы мгновенного обмена сообщениями. Интернет является платформой обмена информацией между обучающимися, родителями, педагогическими работниками, организациями, осуществляющих образовательную деятельность. Скачкообразный информационный рост инфраструктуры образования требует от участников процесса высокой культуры оперирования информацией, хорошего знания программ, приложений, касающихся образовательной деятельности. В связи с этим в обществе возникает запрос на выпускника педагогического ВУЗа, владеющего цифровыми технологиями и обладающим высоким уровнем цифровой грамотности. Это подтверждается и задачами государства в сфере науки и образования, прописанными в программе Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года: «

– развитие системы кадрового обеспечения сферы образования, позволяющей каждому педагогу повышать уровень профессионального мастерства на протяжении всей профессиональной деятельности;

– увеличение доли выпускников образовательных организаций, реализующих программы среднего профессионального образования, занятых по виду деятельности и полученным компетенциям, до 63,3 процента;

– формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, основанной на принципах справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся». [1]

Взгляды ряда ученых показывают нам, что проблема качества образования должна решаться на этапе выпуска специалиста из вуза, который должен не только владеть знаниями, умениями и навыками, но и уметь применять их в своей профессиональной деятельности. Зимняя И. А. говорит о том, что специалист будущего, это выпускник, умеющий практически применять ЗУНы, решающий оперативные задачи, возника-

ющие в поле своей трудовой деятельности. Гершунский Б. С. в книге «Философия образования» вводит понятие «думающих учителей», т.е. будущие учителя, сегодняшние выпускники ВУЗов должны быть «не только высококвалифицированными, но и пытливыми, открытыми для творческого восприятия новых идей, самостоятельно оценивающими их эффективность и состоятельность». [2] Борис Семенович подчеркивает связь фундаментальных предметно-теоретических знаний с педагогической междисциплинарной практикой. Бетина И. Н., Лукина Г. М. видят будущих учителей, обладающими способностью поиска и внедрения инновационных направлений, новых образовательных и педагогических технологий, в постоянно изменяющихся и растущих профессионально-квалификационных требованиях работодателей.

Из вышесказанного следует, что перед российским образованием стоит стратегическая задача в целенаправленной профессиональной подготовке грамотного, способного проводить мониторинг для оценивания и прогнозирования педагогического процесса специалиста. Многие отечественные авторы предпринимают попытки дать определение понятия «мониторинг» со стороны психолого-педагогического исследования. Рассмотрим некоторые из них:

В книге «Мониторинг в образовании» А. Н. Майоров говорит о мониторинге, как о системе мероприятий с целью управления образовательной системой. Информацию о системе нужно не только собрать, обработать, сохранить, но и распространить. В результате проведенных мероприятий составляется прогноз развития системы. [6]

В своих исследованиях Зверева В. И. дает определение образовательного мониторинга, как системы по непрерывному слежению за развитием педагогической системы. И так же, как А. Н. Майоров говорит об организации, сборе, хранении, обработке и распространении информации о деятельности педагогической системы. [7]

Ярошенко Т. В. дает схожее определение педагогического мониторинга, добавляя лишь то, что он является необходимым компонентом эффективного управления условиями, процессами и результатами. [8]

Несколько иначе сущность данного понятия трактует Т. А. Стефановская. По ее мнению, педагогический мониторинг — это не система, а диагностика, оценка и прогнозирование состояния педагогического процесса. [4]

Советский и российский педагог, профессор Казанского (Приволжского) федерального университета, действительный член Российской академии образования (2007), за-

служенный деятель науки Российской Федерации (2002) Валентин Иванович Андреев говорит о мониторинге, как о системной диагностике и соединяет трактовки предыдущих авторов. [5]

Шихов Ю. А. в своей диссертации «Проектирование и реализация комплексного квалиметрического мониторинга подготовки обучающихся в системе »профильная школа-втуз» опре-

деляет педагогический мониторинг, как систему непрерывного, научно-обоснованного сбора, хранения, переработки, интерпретации информации о состоянии и развитии педагогической системы с целью ее интерпретации.

Гнатышина Е. А. говорит о педагогическом мониторинге, как о универсальной системе сбора, анализа, оценивания и преобразования информации об объекте управления.



Рис. 1. Определения педагогического мониторинга

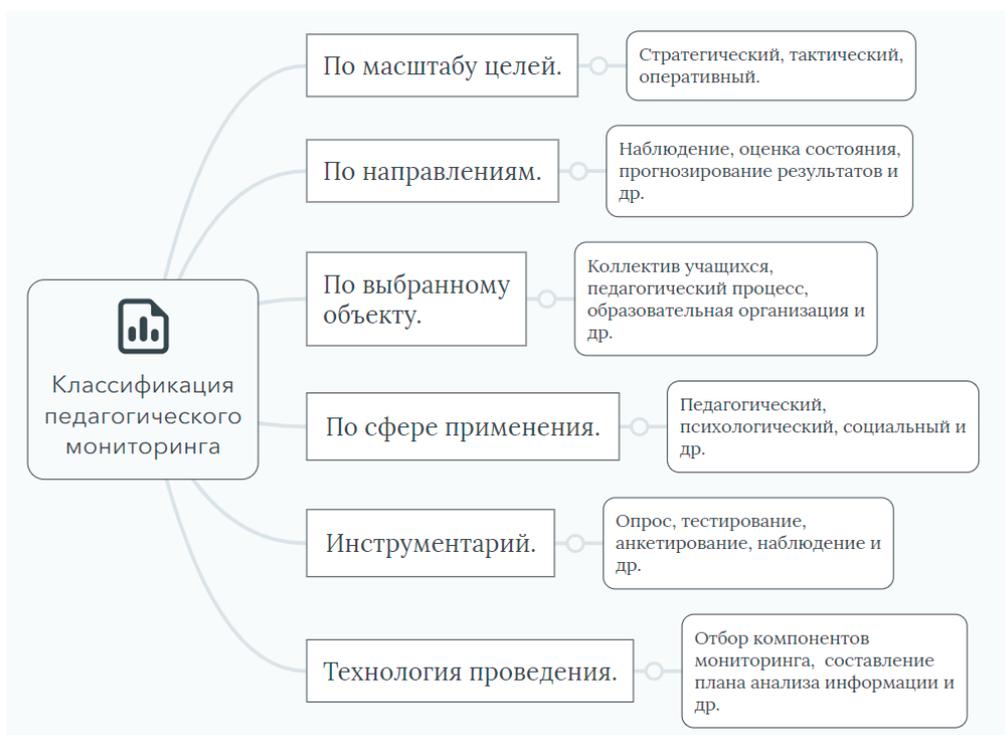


Рис. 2. Классификация педагогического мониторинга



Рис. 3. Функции педагогического мониторинга

Львов Л. В. не ограничивается только сбором, оценкой и преобразованием информации о педагогической системе, он говорит о предупреждающей и контролирующей этапы изменения систем исследования функциях педагогического мониторинга.

Анализируя исследования в работах разных авторов (В. И. Андреева, А. Н. Майорова, Л. В. Львова, Е. А. Гнатышиной и др.) о педагогическом мониторинге, представим следующую классификацию педагогического мониторинга:

Из вышесказанного можно выделить следующие функции педагогического мониторинга, которые выделяют каждый из авторов:

Далее актуальным становится вопрос о методах, которые можно использовать для оценивания и прогнозирования состояния педагогического процесса. К методам педагогического мониторинга можно отнести: педагогическое наблюдение, самонаблюдение, метод самооценки и экспертной оценки, тестирование (психологическое и педагогическое), заполнение личностных опросников, анкетирование, письменный опрос, контрольные работы, портфолио личных достижений, балльно-рейтинговая система и другие. Выбор оптимальных методов

будет зависеть от объекта педагогического мониторинга, которым можем выступать: ученик, учитель, педагогический коллектив, педагогический процесс и другое, но что очень важно объект динамичен, т.е. постоянно изменяется.

На основе проведенного анализа психолого-педагогической литературы мы в своем исследовании под педагогическим мониторингом будем понимать *комплексную диагностическую систему для оценивания и прогнозирования состояния педагогического процесса с целью оптимального выбора средств и методов обучения для повышения эффективности образовательного результата.*

Делая вывод по приведенным выше понятиям педагогического мониторинга, по анализу классификации, рассмотренным функциям и методам понимаем, что мониторинг требует тщательного планирования. При организации мониторинга в сфере образования следует обратить внимание на то, что эта система динамична, она постоянно изменяется. Объединение всех компонентов и правильно выбранная технология проведения и организация педагогического мониторинга обеспечит правильную организацию процесса, высокие результаты.

Литература:

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» до 2023 года, Постановление Правительства РФ от 07.10.2021 № 1701
2. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века: В поисках практико-ориентированных концепций. М.: Совершенство, 1998. 608 с.
3. Бетина, И. Н. Профессиональная подготовка как компонент непрерывного образования /И. Н. Бетина, Г.М. Лукина// Межрегиональная научнопрактическая Интернет-конференция «Проблемы и перспективы системы непрерывного образования »школа — лицей — колледж — вуз». 2009
4. Стефановская, Т. А. Педагогический мониторинг и проектировочная деятельности классного руководителя / Т. А. Стефановская.— Иркутск: Иркутский институт повышения квалификации работников образования, 2002.— 179 с.
5. Андреев В. И. Проблемы педагогического мониторинга качества образования // Известия Российской Академии Наук.— 2001.
6. Майоров, А. Н. Мониторинг в образовании / А. Н. Майоров — М.: Интеллект центр, 2005.— 424 с.
7. Шихов, Ю. А. Проектирование и реализация комплексного квалиметрического мониторинга подготовки обучающихся в системе «профильная школа-втуз» URL: <https://www.dissercat.com/content/proektirovanie-i-realizatsiya-kompleksnogo-kvalimetricheskogo-monitoringa-podgotovki-obuchay/read> [дата обращения 9.12.2022]
8. Копытова, Н. Е. Мониторинг в системе образования: основные понятия, проблемы, возможности URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/monitoring-v-sisteme-obrazovaniya-osnovnye-ponyatiya-problemy-vozmozhnosti> [дата обращения 13.11.2022]

9. Ярощевко, Т. В. Педагогический мониторинг в образовательном процессе прогимназии URL: <https://www.dissercat.com/content/pedagogicheskii-monitoring-v-obrazovatelnom-protssesse-progimnazii/read> [дата обращения 19.11.2022]

## Дидактических игры как эффективное средство обучения основам химии на уроках и элективных курсах

Назарова Мужда Махир гызы, студент магистратуры;  
Зейналова Айсель Чингиз гызы, студент магистратуры;  
Ахмедова Наргиз Фирудин гызы, кандидат химических наук, научный сотрудник  
Бакинский государственный университет (Азербайджан)

*Правильно подобранная дидактическая игра и симуляции позволяют активизировать как сам процесс обучения учащихся химии, так и создать условия для всестороннего развития учащихся. Использование игрового метода на уроках и элективных курсах дает возможность повысить интерес учащихся к химии, сделать активной ориентацию на приобретение знаний и мотивацию успеха.*

**Ключевые слова:** дидактические игры, элективные курсы, познавательный интерес.

В настоящее время во многих странах идут интенсивные процессы модернизации образовательных систем, основывающихся на принципах демократизма, гуманизма, сопровождающиеся поиском передовых образовательных технологий, соответствующих сегодняшним тенденциям развития общества. В настоящее время переход на современные образовательные стандарты предполагает поиск новых, креативных подходов к методике преподавания химии в школе и усовершенствованию способов, методов и форм содержания образовательных действий. Современные образовательные технологии предполагают новый подход к качеству преподавания химии в школе и на элективных курсах. Потребностью сегодняшнего дня в образовательных процессах является смена приоритетов с усвоения готовых знаний в ходе уроков на активную самостоятельную познавательную деятельность каждого школьника с учетом его способностей навыков и знаний.

Одним из наиболее творческих и эффективных путей развития познавательной активности учащихся является использование дидактических игр в практике работы педагога химии. В настоящей статье рассматриваются способы и возможности использования игровых технологий при обучении химии, как на уроках, так и на элективных курсах.

Многие величайшие умы человечества, такие как Ж. Ж. Руссо и Я. Коменский утверждали [1–3], что наилучший способ познания — игра, так как образовательные игры дают возможность наиболее ярко и всесторонне реализовать такие основные функции обучения, как развивающая, образовательная и воспитывающая. Как писал Л. С. Выготский об игре, несмотря на то, что учащиеся во время игры делают всё то, что им вздумается, в то же время они приучаются следовать логике, условиям и правилам учебной игры

Игровая деятельность в человеческой жизни предполагает различные функции:

- развлекательную (возникновение интереса);
- информативно-коммуникативную (усвоения информации об окружающей действительности, углубление дидактических знаний и освоение межличностного общения);

- самореализации (проявление уверенности и лучших человеческих качеств)
- социализации (облегчение адаптации учащихся к коллективу)
- функцию коррекции (улучшение и привнесение положительных свойств в структуру личностных качеств);

В статье рассматривается влияние метода игр и симуляции на формирование познавательного интереса у учащихся старших классов к углубленному изучению и освоению предмета химии на уроках и элективных курсах. При преподавании химии ожидается, что учащиеся усвоят как концепции, так и навыки изучаемого предмета. При этом некоторые концепции могут быть настолько абстрактными или сложными, что у некоторых учащихся могут возникнуть определенные проблемы с их пониманием. Аналогично, некоторые навыки, в силу определенных причин, не могут быть легко усвоены. Помимо когнитивных и психомоторных аспектов, традиционные методы преподавания химии, в целом, представляются малоприменимыми для достижения оптимальных дидактических целей. В связи с этим методы игр и симуляции так необходимы и полезны при преподавании химии.

В большинстве игр количество участвующих игроков ограничено. Они должны играть по правилам, установленным педагогом, и иметь определённые цели, которые должны быть достигнуты к концу игры. В зависимости от условий игры победителем может быть либо отдельный игрок, либо команда. В типичных симуляциях, задания обладают основными свойствами симуляции (т.е. они представляют реальную ситуацию), но не имеют основных характеристик игр (соревнования и правил). Таким образом, использование игр и симуляций при преподавании и обучении химии основывается, главным образом, на психологии самой «игры» и на связи с реальными ситуациями в определенных аспектах. Можно сказать, что неформальные игры и симуляции, как отмечали многие авторы [2–4], являются важнейшим компонентом обучения в школе. В результате игры и симуляции могут:

- мотивировать интерес учащихся к обучению;
- заставить учащихся использовать полученные знания в активной форме;

- повысить уровень критического мышления и навыков принятия решений,
- помочь учащимся соотнести информацию с повседневными ситуациями,
- увидеть актуальность изучения конкретной информации;
- улучшить запоминание учащимися пройденного материала;
- привести к личностному росту, например, к общению, сотрудничеству, личностному суждению, принятию решений и решению проблем.

Использование дидактических игр при преподавании химии должно обязательно соответствовать предписаниям учебной программы [5]. При этом учитель сам может решить, какие из тем учебной программы он будет реализовывать с помощью игр. Важно подготовить и сориентировать учеников перед началом игры. Перед началом игры учителю необходимо подробно ознакомить участников с правилами игры и объяснить ключевые понятия темы урока перед игрой.

Используя образовательные игры, учитель может составить карточки и выслушать мысли учеников по изучаемой теме или ключевых понятиях.

#### Литература:

1. Клименченко О. В. Использование игровых технологий при обучении химии. // Вестник магистратуры. 2021. — № 9. — Выпуск-2 (120), — С. 122–124
2. Chen S., Husnaini J. S., Chen J. J. Effects of games on students' emotions of learning science and achievement in chemistry. // Int. J. Sci. Educ. — 2020. — 42(13). — P. 2224–2245
3. Алтенова Н. Т., Сергазина С. М. Игровые технологии в процессе обучения химии. // Евразийский Союз Ученых, — 2020., — № 10(79), — С. 56–58
4. Сафина Л. Г., Шацких Ю. А. Методика использования игровых технологий на уроках химии. // Электронно-научное списание «Парадигма», — 2019, — № 1, — С. 78–81
5. Сафина Л. Г. Активизация познавательной деятельности учащихся на уроках химии с помощью игровых технологий // Самарский научный вестник. — 2014. — № 2 (7). — С. 102–104.

## Реализация системно-деятельностного подхода на уроках в рамках внедрения ФГОС нового поколения

Недобойко Иван Андреевич, учитель химии и биологии;  
Рядинская Виктория Петровна, учитель;  
Назаренко Татьяна Павловна, учитель географии;  
Монастырская Татьяна Александровна, учитель химии;  
Яковлев Дмитрий Васильевич, учитель технологии;  
Сирота Наталья Юрьевна, заместитель директора

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 40» г. Белгорода имени Героя Советского Союза Вальдемара Сергеевича Шаландина

*В статье авторы пытаются раскрыть применение системно-деятельностного подхода в свете перехода на ФГОС третьего поколения.*

**Ключевые слова:** рефлексия, системно-деятельностный подход, ФГОС, современный урок.

С 1 сентября 2022 года основная школа начала переход на ФГОС нового поколения основой которого, лежит системно-деятельностный подход, основная идея которого, в том, что новое знание не дается в готовом виде, а «добывается» детьми

в процессе самостоятельной деятельности. В связи с этим меняется и задача учителя. Теперь учитель при освоении нового материала не просто наглядно и доступно объясняет, показывает и рассказывает новый материал, организывает исследователь-

скую работу учащихся так, чтобы они сами пришли к решению проблемы урока и сами объяснили, как надо действовать в новых условиях.

Основной формой организации познавательной деятельности учащихся, в рамках системно-деятельностного подхода как и раньше остается урок, но по сравнению с традиционным подходом, изменяются требования к уроку [1]. Если при традиционном подходе образовательным результатом урока являлись знания, которыми овладевает ученик, то в настоящее время, наряду со знаниевым компонентом, необходимо сформировать у учащихся и универсальные учебные действия (УУД), которые позволяют учащимся действовать в новой обстановке на качественно новом высоком уровне.

Для достижения результатов, пред в стандартах нового поколения, необходимо знать принципы построения, критерии результативности и типологию урока, построенного в соответствии с системно-деятельностным подходом [1].

**В зависимости от целей, в рамках системно-деятельностного подхода выделяют типы уроков [3]:**

1. Уроки-систематизации знаний
2. Уроки развивающего контроля
3. Уроки-рефлексия
4. Уроки «открытия» новых знаний

**Ниже приведены цели уроков перечисленных типов:**

*1. Урок-систематизации знаний*

*Содержательная цель:* выявление теоретических основ развития содержательно-методических линий школьного курса биологии (технологии, географии, химии и тд), построение обобщённых норм познавательной деятельности.

*Деятельностная цель:* формирование у обучающихся способностей к систематизации и структурированию изучаемого предметного содержания.

*2. Урок развивающего контроля.*

*Содержательная цель:* контроль (и самоконтроль) предметных понятий и алгоритмов.

*Деятельностная цель:* формирование у обучающихся навыков осуществления контрольной функции.

*3. Урок-рефлексия.*

*Содержательная цель:* закрепление и (при необходимости) коррекция изученных способов деятельности.

*Деятельностная цель:* формирование у учащихся способности к выявлению причин возникших затруднений (и коррекция при необходимости) собственных действий.

*4. Урок «открытия» новых знаний.*

*Содержательная цель:* формирование системы предметных (математических, биологических, химических и других) понятий.

*Деятельностная цель:* формирование у учащихся новых способов действий.

**Рассмотрим подробнее структуру урока «открытия» новых знаний, как основного в рамках системно-деятельностного подхода [4]:**

**Этап 1. Мотивирование к осуществлению учебной деятельности.**

На данном этапе процесса обучения предполагается осознанное вхождение обучающегося в пространство учебной деятельности на уроке. Для этого на данном этапе учителем

организуется мотивирование обучающегося к познавательной деятельности.

**Этап 2. Актуализация и фиксирование индивидуальных трудностей в выполняемом учебном действии.**

На этом этапе организуется подготовка и мотивация учащихся к самостоятельному выполнению учебного действия, а также собственно его осуществление и последующая фиксация индивидуальных затруднений.

**Этап 3. Выявление индивидуальных затруднений.**

Учитель организывает выявление места и причин возникших затруднений у учащихся.

**Этап 4. Построение проекта выхода из затруднения.**

Учащиеся в коммуникативном виде формируют проект будущих учебных действий: ставят цель (которая является устранением возникших затруднений), строят план и определяют средства достижения цели, формулируют тему урока, выбирают способ деятельности. Все процессы осуществляются под контролем учителя. Учитель на первых порах использует подводящий диалог, затем — побуждающий, а в дальнейшем использует и исследовательские методы.

**Этап 5. Реализация построенного проекта.**

Осуществляется реализация ранее построенного проекта: обсуждаются различные варианты, которые предложены учащимися, и выбирается наиболее оптимальный вариант, который учащиеся фиксируют в языке вербально и знаково.

**Этап 6. Первичное закрепление и проговаривание во внешней речи.**

На этом этапе учащиеся в виде устной коммуникации (могут быть использованы фронтальные, групповые и парные формы работы) решают типовые задания на новый способ действий с проговариванием алгоритма решения.

**Этап 7. Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону.**

На данном этапе используется индивидуальная форма работы. Учащиеся самостоятельно выполняют задания нового типа и осуществляют их самопроверку, пошагово сравнивая с передоложенным учителем эталоном.

**Этап 8. Включение в систему знаний.**

Выявляются границы применимости полученных новых знаний и выполняются задания, в которых новый освоенный способ действий предусматривается как промежуточный шаг.

Организуя данный этап, учитель подбирает задания, в которых тренируется использование изученного ранее материала. Таким образом, с одной стороны происходит автоматизация умственных действий по изученным нормам, а с другой — подготовка к введению в дальнейшем новых норм.

**Этап 9. Рефлексия учебной деятельности (подведение итогов).**

На этапе рефлексии осуществляют фиксацию нового содержания, изученного на уроке, организуется самооценка учащимися собственной деятельности на уроке. Обучающиеся соотносят цель и результаты, фиксируют степень их соответствия, и намечают дальнейшие цели деятельности.

Таким образом основная цель системно-деятельностного подхода: научить не знаниям, а способам деятельности. Достигается это через организацию самостоятельной работы учащихся на различных этапах урока.

Литература:

1. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М.: Академия, 2004.
2. Бычков А. В. Метод проектов в современной школе. — М., 2000.
3. Давыдов, В. В. Методический центр «Развивающее обучение» / Система В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина. Информ. материалы. — М.: АПКИПРО. — 2003.
4. Петерсон Л. Г., Кубышева М. А., Кудряшова Т. Г. Требование к составлению плана урока по дидактической системе деятельностного метода. — Москва, 2006 г.

## Научно-исследовательская работа как способ становления конкурентоспособного специалиста

Овчаренко Зинаида Владимировна, преподаватель  
ГБПОУ Департамента здравоохранения г. Москвы «Медицинский колледж № 2»

Научная работа студента — это часть образовательного процесса в системе среднего профессионального образования. Исследовательская работа является мотиватором развития познавательного интереса у обучающегося. В процессе обучения, студент может раскрыть свой потенциал при помощи научной деятельности и в дальнейшем двигаться в этом направлении, потому что студенты, стремятся совершенствовать свои знания в определенной области медицинской науки, приобретать умения и навыки исследовательской деятельности под руководством преподавателей и медицинских работников, которые помогут им в будущей профессиональной деятельности.

Формирование научного студенческого общества необходимо для выявления и поддержки студентов, склонных к научно — исследовательской и творческой деятельности. Членом СНО может быть любой студент, который желает и интересуется научно — исследовательской работой.

Основная цель исследовательской работы заключается в повышении качества преподавания на основе учета уровня подготовки и особенностей ценностно-мировоззренческих представлений студентов. Различные направления деятельности СНО направлены на формирования общих и профессиональных компетенций студента. Подготовка научно-исследовательской работы и представление результатов на конференциях дает обучающимся представление о том, как будет выглядеть защита диплома, то есть навыки публичного выступления. При выполнении такой работы появляется интерес к более углубленному изучению предмета, формируются навыки совместной работы,

Появляется понимание важности выполненной работы каждым участником, для представления общей картины, развиваются познавательный интерес и мотивация к изучению нового, ранее не известного. Студенты начинают творчески мыслить и с интересом подходить к решению задач. Работа с участниками СНО показывает ИХ неравнодушное отношение к проблемам социума, интерес и их отношение к основным проблемам биоэтики (аборт, эвтаназия, клонирование, искусственное оплодотворения и др.); их мировоззренческие взгляды.

Данная статья предлагает ознакомиться с результатами работы СНО студентов медицинского колледжа, которым были

предложены вопросы анкеты включающие следующие проблемы: основная часть — проблемы биоэтики, вторая — мировоззренческие вопросы, третья — общие данные, всего 24 вопроса.

Основа анкеты — это вопросы, касающиеся главных тем биоэтики: статус эмбриона, искусственный аборт, экстракорпоральное оплодотворение, эвтаназия. Им предшествовали общие вопросы.

А) Ответы на вопрос: «С Вашей точки зрения, нужна ли клятва врача, медсестры?», — свидетельствуют о понимании для большинства студентов основных морально-этических правил — не навреди, принципов справедливости и милосердия. Количество студентов, ответивших утвердительно, составило 91,4%. Однако, одновременно с этим отмечается небольшая отрицательная тенденция среди будущих специалистов не соблюдать вышеупомянутые принципы — 5,4% ответили «нет». Затруднились ответить — 3,2%.

Второй вопрос: «Согласны ли, Вы с утверждением, что понятие медицинского профессионализма предполагает моральные качества медика и приобретенное этическое знание?», — демонстрирует отношение студентов к осваиваемому этическому знанию. Согласились с данным утверждением — 92%, не согласились — 4% респондентов. Около 4% опрошенных затруднились ответить.

Студентам был задан вопрос: «В чём, с Вашей точки зрения, кроется основная причина неблагополучного положения дел в нашей медицине?»

и были предложены 2-а варианта ответа: недостаток материальных ресурсов, духовно-нравственный кризис общества. Большинство студентов — 63,6% видят основную причину неблагополучия в медицине в недостатке материальных ресурсов. С духовно-нравственным кризисом общества связывают тяжёлое положение в медицине — 17,8% учащихся.

Б) Для определения мнения будущих медиков по проблеме статуса эмбриона, им было предложено закончить фразу: «Я думаю, что жизнь человека начинается с момента...», выбрать один из 4-х вариантов ответов.

Большинство студентов связывает начало жизни человека, с моментом зачатия — 62,5%, вторую группу по численности

составили студенты, считающие началом жизни человека — рождение — 26,6%. Остальные варианты ответов предпочли небольшое число студентов: «с 12 недель» — 3,1%, «с 22 недель» 6,5%. Преобладание среди студентов отношения к эмбриону, как к человеку, объясняет то, что 52,0% опрошиваемых согласны с утверждением о сходстве искусственного аборта и убийства. Не согласились с этим утверждением — 31,6% опрошенных учащихся, затруднились ответить — 16,4%.

На вопрос: «**Как Вы считаете, можно ли делать искусственный аборт?**», — более половины студентов дали положительные ответы — 54,7%, несмотря на то, что 62,5% этой же опрошиваемые студенты связывают начало жизни человека с моментом зачатия. Отрицательные ответы дали 27,3% опрошенных студентов, затруднились ответить — 17,6%.

На вопрос: «**По Вашему мнению, должен ли медик иметь право отказаться от проведения аборта по моральным убеждениям?**», — респонденты отвечают следующим образом: утвердительно — 57%, отрицательно — 31,3%, затруднились ответить — 11,7%. Большинство респондентов считают, что в случае отказа производить аборт любой медицинский работник (студент), не будет подвергаться административному давлению и ему будет гарантировано сохранение рабочего (учебного) места. Позиция большинства студентов совпадает с Декларацией о медицинских абортах, пункт 6 которой гласит: «Если личные убеждения не позволяют врачу рекомендовать или сделать медицинский аборт, он должен перепоручить пациентку компетентному коллеге» (принята 24-й Всемирной медицинской ассамблеей, Осло, Норвегия, август 1983; дополнена в 1983 г.).

В) В нашем исследовании отмечается преобладание «положительных» ответов на вопрос о допустимости эвтанази. На вопрос: «**Считаете ли Вы допустимой эвтаназию?**» — ответили положительно — 39,8%, студентов отрицательные ответы составили 36,7%, затруднились ответить — 23,4%.

По данным опроса, проведенного среди студентов, 52% опрошенных высказались «за» эвтаназию. Большинство студентов, допускающих эвтаназию, объясняют это тем, что «это гуманно, облегчит страдания, избавит от мучений». Сторонники эвтаназии, затрудняются ответить на вопросы — зачем нужны отделения эндотоксикологии, например, в больнице им. Склифосовского, где спасают самоубийц? Ведь у пациентов есть право на смерть, и это их выбор — не жить. Анализ ответов на мировоззренческие вопросы показывает, что большинство студентов являются верующими. Был предложен вопрос: «**Допускаете ли Вы преподавание ряда тем (смерть, жизнь как ценность) по курсу биомедицинской этики духовным лицом (священником?)**». Большая часть опрошенных респондентов ответили утвердительно — 54,9%. Интересные ответы были получены на следующий вопрос — «**Можете ли Вы назвать человека, который являлся бы для Вас идеалом медика?**». Имя идеала медика было предложено вписать. Результаты опроса показали, что 62,3% студентов не имеют своего идеала медика. Утвердительно ответили на вопрос 39,7% студентов, из них лишь 31,9% его назвали. Идеалом медика были названы имена: Родители и близкие родственники — 9,6%; выдающиеся учёные — 13,5%; преподаватели — 10,8%.

Среди выдающихся учёных называли имена: Гиппократ, Н.И. Пирогова, Н.Ф. Филатова, Ф.П. Газа, Св. Архиепископа Луки (Войно-Ясенецкого), и других. Чаще других упоминалось имя Н.И. Пирогова — 10,6%.

Биоэтику можно понимать как продолжение традиций медицинской (или врачебной) этики, ведущей своё начало, по меньшей мере, от Гиппократ. Однако есть существенные отличия. Традиционная медицинская этика носила корпоративный характер и исходила из того, что во взаимодействии врача и пациента морально ответственным является медицинский работник. Для биоэтики характерна установка на то, что в принятии морально значимых и жизненно важных решений участвуют как медицинский работник, так и пациент, а значит, и ответственность обеими сторонами. Во многом во взаимодействие медика (врача или исследователя) с пациентом (или испытуемым) включаются третья сторона — этическая комиссия (комитет).

В 1903 г. В. Вересаев писал: «...Как это ни печально, но нужно сознаться, что у нашей науки до сих пор нет этики. Нельзя же разуместь под нею ту специально-корпоративную врачебную этику, которая занимается лишь нормировкою непосредственных отношений врачей к публике и врачей между собою. Необходима этика в широком, философском смысле, и эта этика прежде всего должна охватить во всей полноте вопрос о взаимном отношении между врачебной наукой и живой личностью. Между тем даже частичные вопросы такой этики почти не поднимаются у нас и почти не дебатуются...». Вересаев видит главную задачу этики «...во всестороннем теоретическом выяснении вопроса об отношении между личностью и врачебной наукою в тех границах, за которыми интересы отдельного человека могут быть приносимы в жертву интересам науки...». Он подчеркивает: «...вопрос и о правах человека перед посягающею на эти права медицинскою наукою неизбежно становится коренным, центральным вопросом врачебной этики...».

Этическое и правовое регулирование в области биоэтики осуществляется на основе международных нормативных документов. Важнейшие из них: Всеобщая декларация о геноме человека и правах человека (ЮНЕСКО, 1997); Всеобщая декларация о биоэтике и правах человека (ЮНЕСКО, 2005); Декларация о клонировании человека (ООН, 2005); юридически обязывающая Конвенция о защите прав и достоинства человека в связи с применением достижений биологии и медицины; Конвенция о правах человека и биомедицине (Совет Европы, 1997) и дополнительные протоколы к ней, касающиеся запрета клонирования человека, трансплантологии, биомедицинских исследований. Высоким международным авторитетом пользуется Хельсинская декларация Всемирной медицинской ассоциации (1964, в редакции 2000) «Этические принципы проведения медицинских исследований с участием людей в качестве субъектов исследования».

Результаты данной работы показывают, что отношение молодого поколения к проблемам биоэтики, неоднозначны. Претензии человека на преобразование живой природы и себя самого с помощью науки на современном этапе развития привели к этическим проблемам, которые возникают при всяком

вмешательстве, затрагивающем человеческую свободу и уникальность. Попытки людей по своему произволу изменять и «улучшать» природу человека могут принести человечеству проблемы и страдания, связанные с угрозой человеческому здоровью, жизни и человеческому достоинству. Граница раздела между добром и злом, к счастью, очевидна — это разде-

ление между научными опытами и опасными манипуляциями проходит на границе животного мира и человека. Работа в этом направлении студентами научного студенческого общества помогает более правильно формировать социально-культурные условия личностного саморазвития, этические представления в своей будущей работе.

#### Литература:

1. Григорьева Е. И., Панкова Е. И. Студенческое научное общество как фактор личностно-профессионального саморазвития в социально-культурной сфере/ Е. И. Григорьева, Е. И. Панкова// Вестник МГУКИ. 2017.
2. Доника А. Д., Чернышкова Е. В., Андрианова Е. Л. Биоэтический контент современных исследований. Проблемы профессиогенеза в медицине //Биоэтика. 2016. № 17. С. 34–37. Богомяккова Е. С. «Генетизация» общества: технологии и интересы //Человек. 2016. № 6. С. 36–44. Сингер П. Все животные равны. //Человек. 2017. № 4. С. 27–36. Этика животных — что это такое? //Человек. 2017. № 4. С. 35–41.
3. Мясникова Т. В. Развитие творческого потенциала студентов учреждений среднего профессионального образования в студенческом научном обществе: дис. на соиск. учёного степен. кандидата педагогических наук: 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования / Мясникова Татьяна Вячеславовна; Чувашский государственный педагогический университет имени И. Я. Яковлева. Чебоксары, 2010. 185с.
4. ovcharenko\_zv\_statya\_pirogovskie\_chteniya.docx

## Практика применения ТРИЗ-технологии в школьном химическом образовании

Оганисян Анна Арменовна, студент

Научный руководитель: Фарус Оксана Анатольевна, кандидат химических наук, доцент  
Оренбургский государственный педагогический университет

*В статье рассмотрены основы применения теории решения изобретательских задач (ТРИЗ-технология) в рамках школьного химического образования и приведены разработки заданий по химии с различными приемами ТРИЗ-технологии.*

**Ключевые слова:** ТРИЗ-технология, химическое образование, универсальные учебные действия.

## The practice of using TRIZ-technology in school chemistry education

Oganesyan Anna Armenovna, student

Scientific adviser: Farus Oksana Anatolyevna, candidate of chemical sciences, associate professor  
Orenburg State Pedagogical University

*The article discusses the basics of applying the theory of solving inventive problems (TRIZ technology) in the framework of school chemical education and presents the development of tasks in chemistry with various techniques of TRIZ technology.*

**Keywords:** TRIZ technology, chemical education, universal educational activities.

В современном мире всё подвергается инновациям и нововведениям, что связано с новыми подходами к обучению подрастающего поколения. Активное развитие педагогики на основе требования ФГОС позволяет запустить механизм саморазвития личности. В системе ФГОС уровень усвоения знаний и умений определяется многообразием и характером учебных универсальных действий (УУД), направленных на формирование и развитие метапредметных образовательных результатов. В связи с этим возникает потребность разрабатывать научно-методическое сопровождение с использованием педагогических технологий, ориентированных на требования

ФГОС. К числу последних инновационных технологий относят ТРИЗ-технологии, которая отличается наличием большого количества инструментов, позволяющих педагогу применять отдельные приемы и методы обучения и уже за один урок достигать определенного результата [2, 3].

ТРИЗ, то есть теория решения изобретательских задач, была впервые разработана советским изобретателем Г. С. Альтшуллером в середине XX века. В это время развитие ТРИЗ как науки не осуществлялось, так как публикация статей и научный метод еще не использовались. Поэтому популяризация ТРИЗ осуществлялась при помощи активной общественной деятель-

ности: публикация книг, учебные лекции и семинары. Генрих Альтшуллер лично проводил все лекционные, а также экспериментальные и практические занятия.

Использование данной технологии в педагогике привело к становлению образованию новой технологии обучения, нацеленной на развитие и саморазвитие личности в процессе образования [5].

Одной из особенностей нашего интеллекта является обобщенное познавательное умение конструировать, сопоставлять и решать задачи. Но зачастую учебные задачи не связаны с задачами, которые возникают в реальной жизни. Проблема различия этих задач может быть решена внедрением в учебный процесс творческих, изобретательских задач.

Технология ТРИЗ направлена на реализацию основных и вспомогательных функций. К основным функциям применения ТРИЗ в обучении относятся:

- поиск решения творческих и изобретательских вопросов любого уровня сложности;
  - нахождение путей развития технических систем и, как следствие, получение новых перспективных решений;
  - развитие творческих качеств личности.
- В качестве дополнительных функций выделяются:
- нахождение проблем, трудностей и выявление возникающих задач и нюансов при работе с техническими системами;
  - проведение анализа причин брака и чрезвычайных ситуаций;
  - наиболее результативное использование природных ресурсов и технического оборудования для решения актуальных проблем;
  - максимально объективная оценка принимаемых решений;
  - развитие творческого мышления, фантазии, воображение;
  - систематизация и структурирование знаний любых областей науки и деятельности, которые обеспечивают их эффективное применение;

- развитие конкретных наук на принципиально новой основе;
- появление и дальнейшее развитие творческих коллективов [1].

Согласно основным функциям ТРИЗ можно представить ее структуру следующим образом, разделив ее разделы на две части: направленные на методы решения проблем и направленные на развитие творческих способностей (рис. 1).

**Экспериментальная часть.** Химия, как наука, выступает, одним из основных предметов, в рамках которых можно активно применять ТРИЗ-технологию.

В науке химия есть задачи разного уровня сложности, к методу ТРИЗ обращаются в том случае, если все простые варианты были использованы и не принесли положительных результатов.

Решение вопросов данным методом идет не быстро, но способствует развитию способностей и оттачиванию необходимых навыков, которые в дальнейшем помогут решать сложные задачи быстро, эффективно применяя ТРИЗ.

При решении задач на уроках химии можно использовать следующий алгоритм действий:

- выявить проблему (что нужно найти в задаче)
- определить противоречия (что мешает найти правильный ответ)
- спрогнозировать наилучший результат (устранить лишние условия задачи, выделить главное)
- искать пути решения, используя имеющиеся ресурсы
- использовать подходящий прием решения.

В рамках проводимого исследования, нами были разработаны несколько задач, с применением приемов из ТРИЗ-технологии. Например, на уроках химии в 9 классе можно рассмотреть следующие задачи

1. Тема урока: «Щелочно-земельные металлы»  
Прием ТРИЗ: «Я беру с собой»



Рис. 1. Структура ТРИЗ, в соответствии с функциями

Задача: Известно, что некоторые металлы можно разрезать ножом. Вам необходимо отобрать и взять с собой такие

металлы, которые можно разделить на две части. Итак, кто же удвоит металлы?!

«Я беру с собой...»					
Mg	S	Be	C	Fe	Ba
Sr	Al	Ra	Cs	Cu	P

Формируемые УУД: овладение способностью сравнивать свойства разных металлов между собой; умение пользоваться периодической таблицей Менделеева.

2. Тема урока: Соединения щелочных металлов

Прием ТРИЗ: «Шаг за шагом»

Задача: необходимо шаг за шагом осуществить цепочку превращений, расставить коэффициенты и написать электронный баланс:



Формируемые УУД: овладение знаниями о свойствах классов неорганических соединений и их связи между собой; овладение знаниями о типах химических реакций

3. Тема: «Признаки реакций обмена»

Прием ТРИЗ: «Мозговой штурм»

Задача: Перед ученым стоит серьезная задача — найти все возможные варианты появления осадка при взаимодействии с сульфатом алюминия. В его арсенале 5 пробирок с различными веществами, его задача найти те соединения,

которые дадут признак реакции «осадок» с сульфатом алюминия

Содержимое пробирок: соляная кислота, нитрат бария, гидроксид калия, сульфид натрия, барий.

Формируемые УУД: применение знаний о признаках химической реакции; овладение умением сравнивать и анализировать химические свойства различных классов неорганических соединений; применение знаний о типах химической реакции

Следовательно, ТРИЗ можно эффективно использовать на любом этапе урока и на любой теме. У ТРИЗ огромный банк приемов, которые с легкостью это сделают. При проведении эксперимента по внедрению в учебный процесс приемов и методов ТРИЗ установлено, что их можно эффективно использовать на любом этапе урока. Систематическое включение таких заданий в содержание обучения химии в экспериментальном классе дало заметный эффект. Таким образом, ТРИЗ — это весьма перспективная технология преподавания химии и средство формирования познавательных УУД.

Литература:

1. Галяутдинова, Т. В. Метод ТРИЗ на уроках химии / Т. В. Галяутдинова // Новые технологии в образовании: Сборник научных трудов XXVI Международной научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 27 июля 2018 года — 28 2017 года. — Ростов-на-Дону: Издательство «Перо», 2017. — С. 48–52. — EDN ZGHNGR.
2. Гилева, Г. В. Развитие творческого мышления в обучении химии и биологии с применением ТРИЗ-технологии / Г. В. Гилева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2015. — № Т12. — С. 78–83. — EDN TUFMSZ.
3. Зинченко, Е. с. ТРИЗ-технологии при обучении химии (обобщение опыта работы) / Е. С. Зинченко // Актуальные проблемы современной науки. — 2014. — № 1(75). — С. 44–49. — EDN RUSVTJ.
4. Камилаева, М. Е. Методика использования ТРИЗ на уроках химии в 8 классе / М. Е. Камилаева // Вестник образования и науки. Педагогика. Психология. Медицина. — 2014. — № 1(11). — С. 25–29. — EDN SHQIJL.
5. Соловьев, К. А. Теория решения изобретательских задач при обучении химии / К. А. Соловьев // Всероссийский педагогический форум: сборник статей Всероссийского педагогического форума, Петрозаводск, 07 июня 2020 года. — Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская Ирина Игоревна), 2020. — С. 96–100. — EDN FHXXSS.

## Дистанционное обучение как способ реализации образовательных программ при карантине

Савина Алла Феликсовна, учитель  
МБОУ г. Астрахани «СОШ № 61»

Под дистанционным обучением понимается обучение, которое осуществляется при опосредованном взаимодействии учащихся и учителей с помощью информационных-телекоммуникационных сетей. Дистанционное обучение

официально было закреплено федеральным законом № 273-ФЗ от 29 сентября 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» и приказом Министерства образования Российской Федерации № 816 от 23 августа 2017 г. «Об утверждении порядка

применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ». При таком способе обучения ученики могут получать знания в любом месте, если у них есть необходимое оборудование (компьютер, микрофон, аудиоклонки, веб-камера, наушники и т.д.) и по индивидуальному расписанию, которое они обсудили со своими учителями заранее [1].

Основные преимущества дистанционного обучения:

1. Индивидуальный темп и режим обучения. Скорость рассмотрения темы может определяться учеником самостоятельно на основе его возможностей и уровня. Видеоурок необязательно смотреть онлайн и сразу целиком. Он доступен в любое время и его можно пересматривать много раз.

2. Доступность образования во время карантина. Проведение уроков не зависит от местонахождения учителя или учеников. Ученик получает всю нужную информацию по теме и при необходимости может задать интересующий его вопрос преподавателю.

3. Использование новейших программ и технологий. Различные интересные программы, игры, платформы помогут наглядно продемонстрировать учебный материал и лучше его закрепить. Также они помогают реализовывать творческий потенциал учащихся.

4. Повышение объективности при оценивании работ. Некоторые интерактивные тренажёры позволяют оценивать знания учеников в автоматическом режиме, что исключает участие педагога при выставлении оценки и его возможную предвзятость.

Основные недостатки дистанционного обучения:

1. Необходимость в хорошей современной технической оснащённости учеников и преподавателей (наличие компьютера, необходимых программ, выхода в интернет и т.д.). Не у всех учащихся есть в доме компьютер, у некоторых он есть, но он один на нескольких детей, и они занимают по очереди. Многие дети в силу своего возраста или способностей не умеют пользоваться компьютером на нужном уровне и им требуется помощь родителей, которые не могут быть рядом постоянно, потому что они на работе.

2. Недостаточность опыта работы с дистанционными ресурсами у учителей и незнание многих полезных ресурсов, длительность разработки качественных уроков. Уроки должны быть информативны, понятны и хорошо проиллюстрированы.

3. Слабая мотивация к учебе у учащихся без постоянного и строгого контроля со стороны учителя. Особенно при просмотре различных записанных видеоуроков, когда учитель не контролирует правильное восприятие и закрепление учебного материала. Также проведению урока могут мешать разные внешние факторы (животные, телефон, отключение электричества и т.д.).

4. Недостаточный контроль родителей за учебным процессом детей, за регулярностью выполнения заданий и соблюдением сроков. Многие дети не способны правильно организовать свою работу и выполнять все вовремя.

Вовремя карантинных образовательные организации вынуждены переходить на дистанционный формат обучения на различных платформах: Учи.ру, Я-класс, Google classroom,

Проектория, РЭШ, Учеба.онлайн, Сириус и т.д. [2]. На этих платформах много разных учебных элементов, которые помогают учителю протестировать учащихся в режиме онлайн. Например, на платформе Google classroom дети могут отправлять задания: текстовые, аудио, фото, видео или презентации, а учитель может настроить им автоматическое ответное сообщение (срок выставления оценки, мотивационную фразу или фотографию). Также на этом сайте ведется подробная понятная статистика, как для учителя, так и для ученика.

Закрепление лексики учителю лучше проводить в тренажерах (Memrise, Quizlet, Anki и др.). Они помогают создать необходимый набор слов бесплатно для каждого урока с красочными иллюстрациями, которые будут тренировать произношение, написание, перевод быстро и эффективно. Таким образом учащиеся качественно и на долгое время запоминают весь необходимый материал любой сложности в интересной игровой форме.

Для проведения дистанционных уроков лучше воспользоваться ZOOM. Там учитель может провести урок-лекцию, урок объяснения нового материала, урок закрепления знаний и другие типы уроков в формате видеоконференции. Главное преимущество этой программы — это возможность подключения большого количества пользователей (до 100 устройств) одновременно и бесплатно на 40 минут, чего вполне достаточно в рамках одного урока. ZOOM позволяет учителю демонстрировать свой экран компьютера с презентациями и полезными видео, общаться в чатах индивидуально или со всеми сразу учениками, разделять учеников на пары или группы для выполнения заданий на уроке, устанавливать виртуальный фон для создания тематической направленности урока, дает возможность выполнять письменные или творческие задания на виртуальной доске. Учитель может записать урок, что позволит детям пересматривать его, если они что-то забыли. Ученики на уроке могут отправить эмодзи для обратной связи учителю или «поднять» виртуальную руку, чтобы задать вопрос. Простота присоединения к видеоконференции позволяет проводить уроки в ZOOM для любого возраста и с любого устройства.

Полезным образовательным сайтом для дистанционных уроков является и «Дневник.ру». На нем учитель может проводить онлайн уроки, прикреплять презентации, видео, аудио, фото к домашним заданиям, как для одного ученика, так и для всего класса целиком. «Дневник.ру» является официальной школьной платформой и поэтому на ней не нужно дополнительно регистрироваться. Там есть все ученики, их родители и учителя. В чатах можно пообщаться с необходимым учеником или написать комментарий при выставлении оценки прямо рядом с ней. «Дневник.ру» также показывает стадию выполнения домашнего задания (выполнено, в работе, не выполнено). Для проверки знаний в этом образовательном ресурсе есть конструктор тестов. В тесте могут быть созданы открытые, закрытые и смешанные вопросы и их выполнение регулируется по времени. «Дневник.ру» уступает пока другим образовательным платформам в проведении видеоконференций.

Онлайн-урок состоит не только из демонстрации учебного материала и видеотрансляции, но и из общения с учениками. Учитель, создавая комфортную дружескую обстановку

на уроке, позволяет ученикам заинтересоваться своим предметом для более подробного изучения и полюбить его. Замотивированные ученики учатся быстрее, качественнее и с удовольствием. Соблюдение правил (пунктуальность, взаимоуважение, оказание помощи друг другу, грамотность в общении и др.) поможет создать всесторонне полезный урок для каждого ученика, а не только урок, дающий знания по предмету.

Дистанционный урок не может заменить полностью традиционный школьный урок, но он может помочь с прохожде-

нием школьной программы в карантинное время, когда школа не работает. Ученикам нужно общение с учителем напрямую, удобное место, настраивающее на учебный процесс, строгие школьные правила и временные рамки. Из-за этого традиционный урок пока не теряет своей актуальности. Применение дистанционных технологий также может нести вспомогательный характер при отработке пропущенных уроков, проведение консультаций по подготовке к ОГЭ, ЕГЭ, ВПР, олимпиадам, в которых участвуют замотивированные ученики.

#### Литература:

1. Андреев А. А., Солдаткин В. И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация.— М.: Изд-во МЭСИ, 2016.— С. 196.
2. Толстобоков О. Н. Современные методы и технологии дистанционного обучения.— М.: Мир науки, 2020.— С. 28–35.

## Электронный учебник как средство повышения качества обучения английскому языку

Савченко Новелла Валерьевна, старший преподаватель;  
Солдатова Ольга Сергеевна, кандидат филологических наук, старший преподаватель  
Российский университет дружбы народов (г. Москва)

*В статье анализируется опыт создания и использования электронного образовательного контента для системы общего образования. Уточнено понятие электронного учебника, приведены его основные возможности. Охарактеризованы основные структурные компоненты электронного учебника. Приводятся примеры уроков из электронного учебника с описанием некоторых интерактивных упражнений. Авторы описывают опыт создания собственного электронного пособия.*

**Ключевые слова:** интерактивные методы, электронный учебник, коммуникативные навыки, английский язык, обучающиеся, роль преподавателя.

В настоящее время в системе образования России происходят глобальные изменения. Вопрос повышения качества образования становится все более актуальным. Сложившиеся новые политические, экономические, социокультурные и особенно информационные условия предъявляют более высокие требования к ведению образовательного процесса в современном ВУЗе. В настоящее время проблема модернизации системы образования остается по-прежнему актуальной, в том числе в контексте пересмотра федеральных государственных образовательных стандартов.

Внедрение новых технологий и интерактивных форм обучения — одно из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов ВУЗов. Современные технологии, применяемые в обучении иностранным языкам в зарубежных и российских вузах, не всегда являются оптимальными для применения профессорско-преподавательским составом образовательных организаций. Однако нельзя игнорировать тот факт, что использование коммуникативных подходов является наиболее эффективным путем, способствующим овладению иностранным языком.

Сегодня в образовательных учреждениях используются различные виды теоретических и практических инновационных технологий. Этим вопросом занимались такие ученые, как Суворова Н.Н; Загвязинский В.И; Грушина Т.П. и другие.

Студенты понимают и запоминают материал, который они изучали посредством активного вовлечения в учебный процесс. Следовательно, в процессе обучения необходимо использовать методы, позволяющие включаться в изучаемую ситуацию, побуждать к активным действиям, переживать состояние успеха и мотивировать свое поведение. Исходя из этого, основные методические инновации связаны сегодня с применением именно интерактивных методов обучения, т.к. именно они в наибольшей степени отвечают всем этим требованиям [1]. Они позволяют с наибольшим эффектом организовать индивидуальную, парную и групповую работу, использовать метод проектов, ролевые игры, осуществлять работу с документами и различными источниками информации.

Поскольку интерактивные подходы базируются на принципах взаимодействия, коммуникативности, опоре на работу в группах и парах, обязательной обратной связи, они дают преподавателю возможность создать такую атмосферу коммуникативного общения, которая характеризуется открытостью, раскованностью, постоянным контактом участников, равноправием их доводов, накоплением совместного знания, возможностью взаимной оценки и контроля.

Интерактивная (inter — взаимный, act — действовать) деятельность есть деятельность, основанная на информационном взаимодействии между преподавателем, обучающимся и сред-

ствами новых информационных технологий, направленных на достижение учебных целей: беседы, диалога с кем-либо [2]. Другими словами, в отличие от активных методов, интерактивные направлены на глобальное взаимодействие студентов как с преподавателем, так и друг с другом (работа в парах и малых группах) и на главенствующую роль обучающихся при изучении предмета. Роль преподавателя во время интерактивных занятий заключается в том, чтобы направить студентов в нужное русло, организовать работу, оказать помощь и поддержку в выполнении того или иного задания. Преподаватель также разрабатывает план занятия (обычно, это интерактивные упражнения и задания, в ходе выполнения которых обучающийся изучает материал) [3].

При использовании интерактивных форм роль преподавателя меняется, перестает быть центральной. Он лишь регулирует процесс и занимается его общей организацией, готовит заранее необходимые задания и формулирует вопросы или темы для обсуждения в группах, дает консультации, контролирует время и порядок выполнения намеченного плана [4]. Студент и преподаватель становятся практически равноправными участниками или даже партнерами, ведь опыт обучающегося важен не менее, чем опыт их наставника, который не просто преподносит на блюдечке уже готовые знания, а побуждает их к самостоятельному поиску, способствует развитию творческого подхода к учебе. В этой связи основным приоритетом в обучении иностранным языкам является использование в учебном процессе электронных учебных изданий.

Вслед за Грушиной Т. П. считаем, что, с одной стороны, электронные ресурсы выполняют функцию наглядности на уроке, делая его ярким, запоминающимся, с другой стороны, они являются источником получения новых знаний [5]. В последние годы электронное обучение занимает значительное место и становится неотъемлемой составляющей учебного процесса в ВУЗах всех форм обучения, что позволяет повысить качество образования за счет использования быстро пополняющихся мировых образовательных ресурсов и способствует увеличению доли самостоятельной работы учащихся при освоении материала.

По мнению большинства ученых, учебные издания выполняют следующие функции: коммуникативную, информационную, познавательную, развивающую, воспитывающую, организационную и систематизирующую [6].

Обучение с применением информационных технологий включает в себя различные электронные средства, в которые входят следующие понятия: методические пособия по обучению на основе информационных технологий, электронные учебники, программные и информационные средства. Основные преимущества и целесообразность использования электронных изданий в учебном процессе проявляются в повышении эффективности самого процесса, у студентов повышается интерес к предмету, расширяются возможности больше заниматься самостоятельной работой.

В процессе обучения формируются навыки к этим видам работ, направляющие студента самостоятельно мыслить, развиваются творческие способности, обеспечивается активная интеграция средств информации [7]. Инновационная направ-

ленность учебного процесса модифицирует характер обучения в отношении таких его составляющих, как целевая ориентация, принцип и содержание взаимодействия основных субъектов педагогического процесса. Параметрами качества образовательного процесса, при интерактивном обучении могут выступать следующие характеристики: новые знания, формирование коммуникативной компетенций учащихся, повышение уровня их личностного развития.

При использовании электронных учебников преподаватель становится тренером, основная задача которого — поддерживать и направлять развитие личности учащихся, их творческий поиск. Взаимодействия со студентами строятся на принципах коммуникации, совместного творчества, что оказывает существенное влияние на необходимость пересмотра сложившихся на сегодняшний день организационных форм учебной работы: увеличение самостоятельной, групповой работы и работы в парах, отход от традиционного урока с преобладанием объяснительно-иллюстративного метода обучения, увеличение объема практических и творческих работ поискового и исследовательского характера [8].

В настоящее время весьма продуктивным и доступным методом при обучении иностранным языкам является использование электронного учебника, позволяющего осуществлять принципы дифференцированного и личностного подхода к обучению.

*Электронный учебник* (далее — ЭУ) — это не электронная версия бумажного учебника, а обучающий мир, содержащий в себе материалы информационного, обучающего, контролирующего и практического направлений [9]. Кроме основного материала он содержит средства интерактивного доступа, средства анимации и мультипликации, а также видеоизображения, в динамике демонстрирующие принципы и способы реализации отдельных процессов и явлений. С помощью электронного учебника можно наиболее эффективно проводить тренаж и проверку таких видов речевой деятельности как аудирование и чтение, а также формировать и развивать грамматические, лексические и звуко-произносительные навыки учащихся. Таким образом, ЭУ поможет притворить в жизнь одно очень известное высказывание китайского философа Сюньцзы: «Я слышу — и я забываю, я вижу — и я запоминаю, я делаю — и я понимаю». [10].

На сегодняшний день идет активный процесс по созданию электронных учебников в гипертекстовой форме, их активное применение и внедрение в учебный процесс образовательных заведений при изучении иностранных языков.

К структуре электронного учебника предъявляются особые требования, что позволяет ему предоставлять широчайшие возможности эффективного обучения иностранному языку, в том числе недоступные бумажным изданиям.

Кроме того, хорошо известно, что применение электронных учебных книг в преподавании иностранных языков основывается на мультимедийных технологиях. Мультимедиа — это новая информационная технология, позволяющая одновременно проводить операции с неподвижными изображениями, динамическими изображениями (видеофильмами, анимированными графическими образами), текстом и звуковым со-

проведением. Мультимедиа позволяет синхронно воздействовать на слух и зрение человека, тем самым повышая объем передаваемой в единицу времени информации. Технологии мультимедиа способны объединять текст, звуки, музыку, речь, шумовые эффекты, видеоизображение, фрагменты художественных и документальных фильмов, видеоклипы, телевизионное изображение, анимацию, мультипликацию, диаграммы, карты, таблицы, рисунки, картины, фотографии, слайды, схемы, чертежи и т.п. в единую красочную интерактивную систему [11].

Примером такого электронного учебника может служить курс — *Language In Use*. Программа *24/7 English* представляет собой интерактивный и увлекательный курс английского языка. Программа *Language In Use* поможет сделать обучение легким и эффективным. Ее мультимедийные возможности позволяют делать занятия легкими и увлекательными и способствуют более быстрому преодолению языкового барьера. Кроме того, всем придется по душе красочный, «живой» интерфейс. Программа также может составить для обучающихся индивидуальный план занятий.

Курс разделен на три уровня: *Beginner* (начальный); *Pre-Intermediate* (средний) и *Intermediate* (продвинутый). Каждый курс состоит из 12 уроков. В учебнике содержатся различные интерактивные упражнения (рис. 1).

Уроки составлены таким образом, чтобы пользователь постепенно знакомился с новым материалом и имел возможность практиковаться. Типы упражнений: заполнение пропусков — необходимо ввести пропущенный текст с клавиатуры или перетащить на место пропуска элемент из списка; выбор

из нескольких вариантов — необходимо выбрать один ответ из нескольких предложенных; выпадающий список — необходимо выбрать правильный ответ из выпадающего списка: ответ на вопрос, пропущенное слово и т.д.; задание на время — необходимо щелкнуть на часы на экране, чтобы начать упражнение; выбор правильных вариантов — необходимо отметить более одного варианта; заполнение таблицы — необходимо ввести текст в таблицу; подбор пары — необходимо линией соединить два элемента из разных списков; поиск элементов — необходимо отметить части предложения или текста в соответствии с инструкцией; группировка — необходимо объединить элементы в определенные группы; запись голоса — необходимо прослушать аудиозапись и записать собственный вариант. Затем можно сравнить свою запись с записью диктора; аудио и видео.

В конце каждого уровня представлен тест, охватывающий весь материал данного уровня. (рис. 2)

Использование компьютерных технологий на уроках иностранного языка может быть представлено в различных вариациях, нацеленных, прежде всего на результат: работа со специализированными сайтами, поиск необходимой информации в сети интернет, просмотр аутентичных фильмов, использование обучающих программ и игр, ориентированность на самостоятельность, коммуникативность, саморазвитие и др. Процесс поиска и внедрения новых инновационных технологий обучения тесно связан с развитием современных форм, методов и средств обучения, основанных на преимуществах компьютерной техники [12]. Отсюда следует очевидный вывод: электронный учебник по английскому языку должен быть подго-

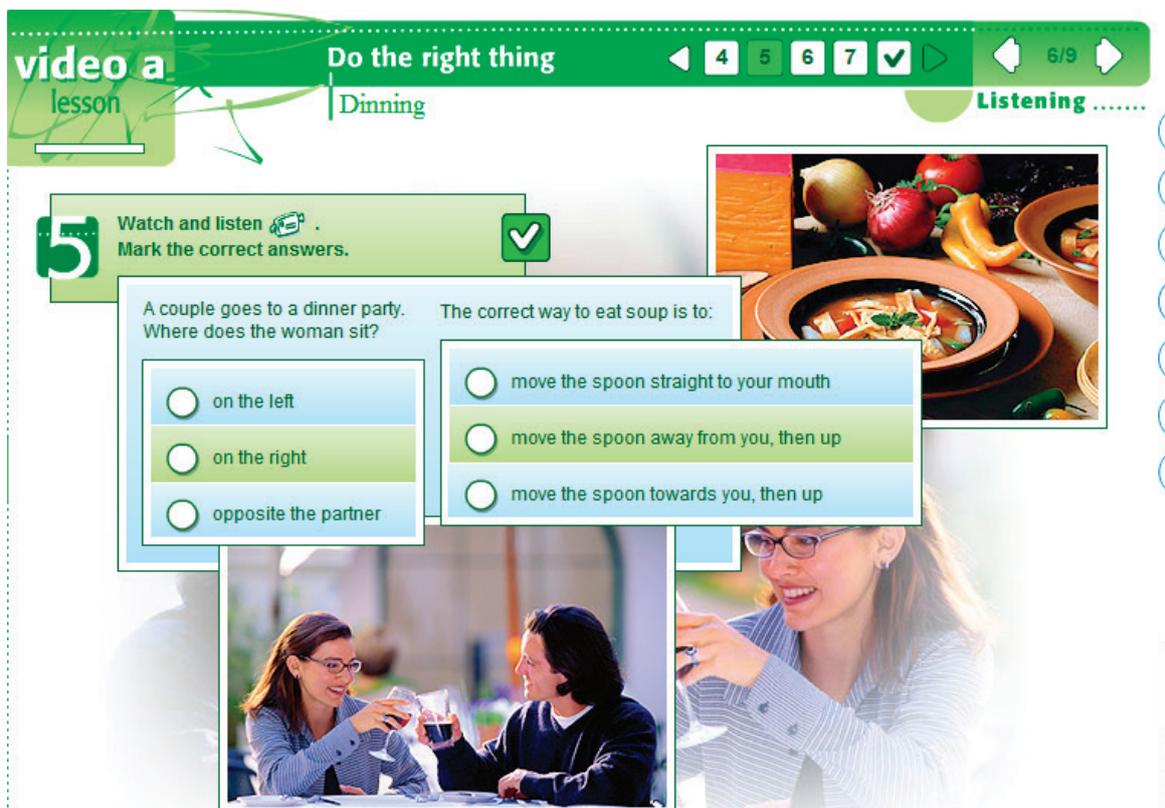


Рис. 1

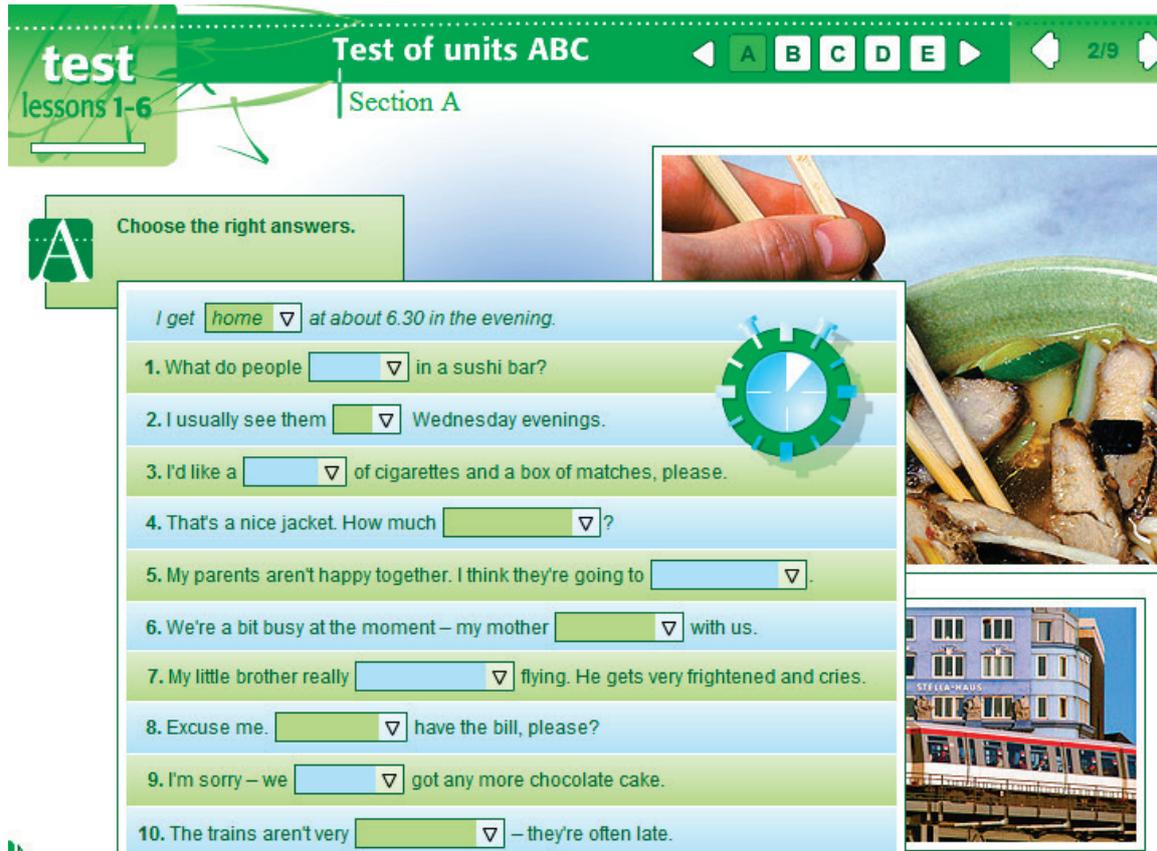


Рис. 2

товлен союзом авторов, редактора и программиста так, чтобы не только выполнять общие функции учебного издания, соответствовать своему читательскому адресу, особым требованиям, предъявляемым к электронным учебникам, а также к учебникам по данной дисциплине, но и реализовывать в полном объеме возможности, которые предлагают мультимедийные технологии, столь необходимые для наиболее эффективного и качественного обучения иностранному языку и развитию у учащихся вторичной языковой личности.

Для формирования навыка аудирования у обучающихся нами была предпринята попытка создания электронного пособия *Listening Comprehension* («Проверяем аудирование»), целью которой является помочь студентам научиться управлять английским языком так, чтобы речь была понятна большинству носителей языка.

Пособие создано на базе мультимедийной программы *Flip PDF Professional*. *Flip PDF Professional* — это специализированное приложение, позволяющее создавать электронные учебники с использованием мультимедийных файлов и имеющее удобную систему управления тестами для проверки результатов обученности и создания отчетов. Кроме того, готовыми электронными учебниками можно пользоваться на любом персональном компьютере, их работа не зависит от наличия данного программного средства.

Остановимся на некоторых преимуществах этого программного средства, выявленных нами в процессе создания учебного пособия. Прежде всего, это разнообразные варианты визуального оформления заданий на базе одного из преду-

ставленных тестовых шаблонов. Кроме того, программа *Flip PDF Professional* позволяет вставлять в текст иллюстрации, аудио-файлы, видеоролики, заметки, имеет в наличии разнообразные предустановленные шаблоны, встроенных аудио- и видеопроигрывателей (рис. 3).

При разработке электронного пособия использовались следующие типы заданий: *Listen and say True or False* — Послушай и вырази своё согласие с предложенным утверждением или опровергни его; *Multiple Choice* — выбор одного верного ответа из нескольких предложенных вариантов; *Matching* — установление соответствий; *Sequence* — установление последовательности утверждений; *Fill in the Blanks* — заполнение пропусков необходимыми словами. Кроме того, в электронное пособие включены ответы ко всем тестам, а наличие скриптов к тестовым заданиям предоставляет учащимся возможность, например, одновременно читать и прослушивать текст.

С целью оценки качества и эффективности электронного пособия выявления его положительных и отрицательных сторон были проведены занятия на первом курсе неязыкового ВУЗа. Полученные положительные результаты позволяют судить об эффективности и удобстве использования созданного электронного пособия. Следует заметить, что разработать оболочку для электронного учебника можно и с помощью других существующих сегодня программ подобной направленности. Однако апробация разработанного нами электронного пособия *Listening Comprehension* на базе обозначенной программы доказала эффективность функционального использования платформы для обеих сторон образовательного процесса.

**Task 7.** Student A, invite Student B to ...

- go for a meal.
- have a coffee in the cafeteria.
- play billiards in the recreation center.
- watch a movie at the base theatre.

Student B, accept or decline the invitations.

**Task 8.** Work in pairs. Answer the questions.

1. At your base, do soldiers, and officers eat in the same mess?
2. How many meals are served each day?
3. Is there a choice of meals?
4. What is your favourite meal?

**Task 9.** Listen to the conversation and answer true or false.

4.3 

- 1 The dining facility only serves lunch. ....
- 2 They serve typical American food in the dining facility. ....
- 3 Hash brown is another word for French fried potatoes. ....
- 4 The dining facility is self-service. ....
- 5 The dining facility is only for enlisted ranks. ....
- 6 You can choose from a full meal, the soup and salad bar or fast food. ....

**Task 10.** Describe the picture and guess the ingredients.



**Task 11.** Now listen to the conversation and check.

4.4 

Рис. 3

Все вышеизложенные факты дают нам возможность сделать следующие выводы:

- применение ЭУ помогает формировать профессиональную иноязычную компетенцию у обучающихся;
- применение ЭУ помогает вовлекать в учебный процесс более пассивных студентов;
- применение ЭУ помогает выработать у студентов навык самостоятельной работы с материалом и стимулирует их желание работать самостоятельно уже вне аудитории;
- применение ЭУ способствует индивидуализации процесса обучения;
- внедрение ЭУ расширяет пространство учебной среды, содержание обучения и улучшает процесс обучения иностран-

ному языку. За счет их эффективного воздействия формируется профессиональная иноязычная компетенция у студентов;

- внедрение ЭУ улучшает возможности учебного процесса, углубляет содержание практических занятий по иностранному языку и улучшает процесс усвоения знаний и навыков за счет создания новой цифровой образовательной среды.

Информационные и компьютерные технологии находятся в процессе постоянного развития, они совершенствуются и с каждым днем становятся все более доступными. В силу своей новизны они очень притягательны для студентов. И было бы большой ошибкой не использовать их не только как средство обучения иностранному языку, но и как средство мотивации к его изучению.

## Литература:

1. Ануфриев Б. Ф. Современные интерактивные методы обучения экономистов и менеджеров // Материалы Всероссийской междисциплинарной конференции «Технологии индивидуализации обучения в вузе, 27 декабря 2007 г».. М.: Современная гуманитарная академия, 2007. С. 25–31.
2. Педагогический энциклопедический словарь/гл. ред. Б. М. Бим-Бад-3-е изд. стер.-Москва: Большая Российская энциклопедия, 2009.— 527с.
3. Суворова Н. Н. Интерактивное обучение: новые подходы. М.: Вербум, 2005. 42 с.
4. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация: учебное пособие для вузов. 3-е изд-е, испр. М.: Академия, 2006. 192 с.
5. Грушина Т. П. Конструирование урока с использованием цифровых образовательных ресурсов /Т. П. Грушина // Вестник МГПУ. Серия «Естественные науки», 2018. № 4. С. 93–101.
6. Антонова С. Г. Редакторская подготовка изданий: учеб. / С. Г. Антонова, В. И. Васильев, И. А. Жарков, О. В. Коланькова и др.; под общ. ред. С. Г. Антоновой. М.: Изд-во МГУП, 2002.— 60с.
7. Павлов В. Н. Электронное обучение в образовательном процессе. //Электронные образовательные технологии реализации программ Э 45 ФГОС ВО по подготовке специалистов: материалы межвузовской учебно — методической конференции с международным участием. — Уфа: Изд-во ГБОУ ВПО БГМУ Минздрава России. 2016. С. 3–5.
8. Игнатюк И. В. Использование ИКТ в обучении иностранному языку. МОУ Райчихинская СОШ. 2010.-90с.
9. Овсянникова с. А; Хаустова В. Н; Лукьянченко А. А; Мальцева Н. Н. Электронные ресурсы в современном образовательном процессе. //Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV Международной научной конференции. Уфа. 2013. С. 42–44
10. Лихтенштейн Е. С., Слово о науке. Книга вторая. — М.: Знание, 1981. — 272 с.
11. Александров К. В. Мультимедийный комплекс как средство обучения лексической стороне иноязычной речи студентов лингвистического ВУЗа (на материале немецкого языка // Автореферат диссертации. Н. Новгород-2009.
12. Захарьина О. В. Английский язык. Современные образовательные технологии.-Волгоград: Учитель, 2009–169с.

## Роль стилей общения в педагогической деятельности

Сажина Наталья Михайловна, кандидат педагогических наук, профессор;  
Козаченко Екатерина Ивановна, студент магистратуры  
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

*В данной работе авторы рассмотрели стили общения. Ссылаясь на труды известных ученых (В. А. Кан-Калик, С. В. Кондратьева, А. А. Леонтьев, Я. Л. Коломинский, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, А. А. Реан), были приведены факты, доказывающие важность педагогического стиля общения. Описывая каждый стиль общения отдельно, были указаны отличительные черты между ними.*

**Ключевые слова:** стиль общения, педагогическая деятельность, авторитарный стиль, попустительский стиль, демократический стиль.

В современном мире во всех взаимоотношениях людей огромное значение имеет общение. Проблема общения всегда была актуальной и остается таковой до сих пор. Умение человека выстроить свою речь правильно, грамотно, может даже показать его социальный статус. В педагогике всегда на первом месте стояло отношение учителя и учащихся. В современных реалиях в отношениях учитель-ученик в центре внимания находится взаимодействие между ними, а не как было раньше, что ученик являлся «объектом» воздействия педагога. Следовательно, каждому педагогу необходимо грамотно использовать свою речь.

В. А. Кан-Калик, С. В. Кондратьева, А. А. Леонтьев, Я. Л. Коломинский, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, А. А. Реан и другие известные ученые посвятили свои труды изучению проблемы педагогического общения. Советский и российский лингвист, психолог, доктор психологических наук и доктор филологиче-

ских наук, А. А. Леонтьев дал следующее определение понятию «педагогическое общение» — это «общение преподавателя с учащимися на уроке или вне его (в процессах обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися и внутри ученического коллектива» [1]. Советский педагог, профессор, доктор педагогических наук, В. А. Кан-Калик отметил важность педагогического общения, сказав, что оно «является разновидностью профессионального общения, которое выступает как неотъемлемый элемент деятельности организатора, воспитателя, руководителя, мастера производственного обучения, врача и других» [2].

В процессе обучения происходит решение трех педагогических задач: воспитывающая, обучающая, развивающая. Без-

условно, достижение решения невозможно без общения. При решении этих задач посредством общения достигается психологический контакт между педагогом и детьми, осуществляется социально-психологическая коррекция в развитии и становлении важнейших личностных качеств, формируется познавательная направленность личности и так далее [2].

В. А. Кан-Калик также отмечал, что на эффективность преподавания влияет стиль общения. Именно стиль общения обеспечивает готовность учащихся к восприятию знаний, помогает сбить психологический барьер возраста и опыта, приближает обучающегося к преподавателю, способствует организации взаимоотношений на основе увлеченности совместной творческой деятельностью.

Традиционно принято выделять следующие стили общения: авторитарный, демократический, попустительский (анархический, игнорирующий) [3]. Такая классификация стилей общения была выделена после проведения психологического исследования стилей руководства в 1938 году немецким психологом К. Левином. Таким образом, этими стилями люди пользуются уже много лет. Рассмотрим каждый из них подробнее.

Авторитарный стиль общения предполагает, что педагог самостоятельно принимает решения, которые относятся к обучающимся. Также при таком стиле общения ученики не могут проявить самостоятельность и инициативу. Для учителей, которые придерживаются этого стиля, важным являются успеваемость учащихся и дисциплина на уроке. Из-за того, что учитель не выясняет мотивы каких-либо негативных поступков учеников, это приводит к тому, что на уроках напряженная и негативная социально-психологическая атмосфера [2].

Главной особенностью попустительского стиля общения является то, что педагог не вмешивается в проблемы учеников, проявляет к ним безразличие и незаинтересованность. Учи-

теля, использующие данный стиль общения, выполняют лишь только свои преподавательские функции, то есть обучают детей, и не касаются их жизни. В результате такого общения ребенок не развивается как личность, успеваемость находится на очень низком уровне, а также отсутствует прилежное поведение во время уроков.

Полной противоположностью этим стилям является демократический стиль общения. Его проявление обнаруживается в сотрудничестве и эмпатии. Педагог, который выбирает для себя этот стиль общения, умеет адекватно оценивать учащихся, учитывая их возможности. Такие педагоги активно участвуют как в жизни всего класса, так и отдельных учеников. Благодаря этому в классе присутствует благоприятная социально-психологическая среда [2].

Именно стиль педагогического общения формирует эмоциональный фон в процессе обучения, выделяет индивидуальную особенность учителя. В стиле общения учителя с учащимися находят выражение:

- 1) особенности коммуникативных возможностей учителя;
- 2) сложившийся характер взаимоотношений педагога и учащихся;
- 3) творческая индивидуальность педагога;
- 4) особенности ученического коллектива [4].

Таким образом, каждому учителю необходимо освоить педагогическое общение, выделить для себя стиль этого общения. Потому как именно данное общение формирует дальнейшую эффективность педагогического процесса, его успех и плодотворность. Именно верно подобранный для себя стиль общения помогает учителю выстроить взаимоотношения с каждым учеником, уладить какие-либо сложности в управлении общением на уроке, да и в целом, позволяет проводить урок уверенно, спокойно, непрерывно.

#### Литература:

1. Леонтьев, А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. — Москва; Нальчик: Эль-Фа, 1996. — 93 с. — ISBN5-88195-212-X.
2. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении: книга для учителя. — Москва: Просвещение, 1987. — 190 с.
3. Смирнов, С. А. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учебное пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др. — Москва: Академия, 2001. — 512 с. — ISBN5-7695-0599-0
4. Елагина, В. С. Основы педагогического общения: учебное пособие: курс лекций для студентов педагогических вузов / В. С. Елагина, Е. Ю. Немудрая. — Челябинск: НП «Инновационный центр» РОСТ, 2012. — 184с.

## Учебный материал к уроку по физике по теме «Основы электродинамики» для групп по профессии 20.02.02 Защита в чрезвычайных ситуациях с элементами профилирования

Сапогова Евгения Дмитриевна, преподаватель  
ГБПОУ МО «Раменский колледж» (Московская обл.)

Сегодня национальный проект «Образование» ставит такую задачу, как внедрение целевой модели наставничества во всех образовательных организациях, да и сама жизнь подсказывает нам необходимость взаимодействия между людьми для достижения общих целей.

Поддержка молодых специалистов — одна из ключевых задач образовательной политики.

Современному колледжу нужен профессионально-компетентный, самостоятельно мыслящий педагог, психологически и технологически готовый к осмысленному включению в ин-

новационные процессы. Овладение специальностью представляет собой достаточно длительный процесс, предполагающий становление профессиональных компетенций и формирование профессионально значимых качеств.

Начинающие педагоги слабо представляют себе повседневную педагогическую практику. Проблема становится особенно актуальной в связи с переходом на ФГОС, так как возрастают требования к повышению профессиональной компетентности каждого специалиста.

Начинающим учителям необходима профессиональная помощь в овладении педагогическим мастерством, в освоении функциональных обязанностей учителя, куратора. Необходимо создавать ситуацию успешности работы молодого учителя, способствовать развитию его личности, способствовать формированию индивидуального стиля его деятельности.

Решению этих стратегических задач будет способствовать создание гибкой и мобильной системы наставничества, способной оптимизировать процесс профессионального становления молодого педагога.

### Цель и задачи

Программа данной практики направлена на достижение следующей **цели**: максимально полное раскрытие потенциала личности наставляемого, необходимое для успешной личной и профессиональной самореализации в современных условиях. Разработать совместное электронное учебно-методическое пособие, которое впишется в реализацию практических занятий, модуль (П-тип), в рамках ранее разработанных рабочих программ и КТП.

### Задачи

- 1) Адаптировать вновь прибывшего специалиста для вхождения в полноценный рабочий режим школы через освоение норм, требований и традиций колледжа и с целью закрепления его в образовательной организации.
- 2) Выявить склонности, потребности, возможности и трудности в работе наставляемого педагога через беседы и наблюдения.
- 3) Спланировать систему мероприятий для передачи навыков, знаний, формирования ценностей у педагога с целью повышения личностного и профессионального уровня наставляемого.
- 4) Отслеживать динамику развития профессиональной деятельности наставляемого педагога.
- 5) Оценить результаты программы и ее эффективность.

### Срок реализации практики

Работа по данной практике рассчитана на возможность ее применения в рамках одной из изучаемых тем первого курса для групп по профессии 20.02.02 Защита в чрезвычайных ситуациях, «Основы электродинамики».

### Применяемые формы

Данная форма предполагает взаимодействие молодого специалиста (при опыте работы от 0 до 3 лет) или нового со-

трудника (при смене места работы) с опытным и располагающим ресурсами и навыками педагогом, оказывающим первому разностороннюю поддержку.

Технологии, которые будут применяться в данной программе на 2022–2023 учебный год, подобраны исходя из практики работы опытного учителя колледжа с молодым педагогом.

Применяемые в практике элементы **технологий**: традиционная модель наставничества, ситуационное наставничество, партнёрское, саморегулируемое наставничество, проектная работа.

Новизна практики в применении ЭОР нового поколения, открытой образовательной модульной мультимедиа системы к профилированию на уроках физики.

### Возможные варианты практики

При изучении основ электродинамики применяют следующие модели: свободный электрон, модель электронного газа, модель проводника и диэлектрика (на основе представлений о свободных электронах), зонная модель проводника, диэлектрика, полупроводника. Наиболее простыми для восприятия являются материальные модели. Но при изучении электродинамики в основном применяют не материальные, а мысленные модели, для восприятия которых необходим определенный уровень развития абстрактного мышления.

### Тема занятия: «Диэлектрики и проводники в электрическом поле. Электромагнитное излучение»

Методы и методические приемы проведения занятия: объяснительно-иллюстративный, практический.

Цели занятия:

- Образовательная: формирование представления о проводниках и диэлектриках; обеспечение в ходе урока понимания учащимися отличия проводников от диэлектриков с точки зрения электронной теории; создать условия для формирования понятия о диэлектриках и их физической природе с точки зрения электронной теории.
- Воспитательная: воспитание чувства ответственности и готовности к сотрудничеству; приобретение навыков общения и самоорганизации; способствовать формированию научного мировоззрения.
- Развивающая: способствовать развитию познавательной активности, образного мышления; способствовать дальнейшему развитию умений выделять главное, сравнивать, анализировать, делать выводы.

Обеспечение занятия:

- Наглядные пособия: электрометр с набором тел, гильза на штативе, пластина из оргстекла, лист пластика (виртуально).
- Оборудование: персональный компьютер, мультимедийный проектор, экран.
- Литература: Основная — В.Ф. Дмитриева «Физика для профессий и специальностей технического профиля», Москва, «Просвещение», 2018

Дополнительная — В.А. Волков «Поурочные разработки по физике. 10 класс», Москва, «БАКО», 2021

**Модуль получения информации (И-тип):**<https://yandex.ru/video/preview/5506446819138456457>

Материал излагается в виде активной лекции, преподаватель проводит объяснение нового материала, привлекая к объяснению учащихся и опираясь на их знания; учащимся демонстрируются фрагменты презентаций по теме, обращается внимание на новые понятия. учащиеся ведут опорный конспект.

Диэлектрики — это вещества, не содержащие свободных заряженных частиц, т.е. таких заряженных частиц, которые способны свободно перемещаться по всему объему тела. Поэтому диэлектрики не могут проводить электрический ток.

Диэлектрики иначе называются изоляторами, назовите примеры твердых тел, являющихся диэлектриками (изоляторами).

Диэлектриками являются многие твердые тела (фарфор, янтарь, эбонит, стекло, кварц, мрамор и др.), некоторые жидкости (например, дистиллированная вода) и все газы.

По внутреннему строению диэлектрики разделяются на *полярные и неполярные*.

В полярных диэлектриках молекулы являются диполями, в которых центры распределения положительных и отрицательных зарядов не совпадают. К таким диэлектрикам относятся спирт, вода, аммиак и др.

Неполярные диэлектрики состоят из атомов или молекул, у которых центры распределения положительных и отрицательных зарядов совпадают. К таким веществам относятся инертные газы, водород, кислород, полиэтилен и др.

**Модуль практических занятий (П-тип):**<https://yandex.ru/video/preview/2391775086839394090>

Внесём *полярный диэлектрик* в электростатическое поле и посмотрим, что при этом произойдет. В полярных диэлектриках поляризация происходит в результате переориентации диполей. Когда нет внешнего поля, диполи сориентированы хаотично и суммарное поле внутри вещества равно нулю. Воздействие внешнего электрического поля испытывают все молекулы диэлектрика.

Когда неполярный диэлектрик помещают во внешнее электрическое поле, происходит перераспределение зарядов внутри молекул таким образом, что в целом в диэлектрике появляется собственное поле. Убедимся в этом на опыте. Возьмём электрометр с металлическим диском и зарядим его положительно. Поднесём к диску лист пластика, стрелка электрометра приблизилась к стержню. Значит, диэлектрик ослабляет поле диска.

Если проводник заряжен, то есть на нем находится избыточный заряд какого-либо знака, то из-за того, что одноименные заряды отталкиваются, они будут стремиться занять как можно больший объем и окажутся все на поверхности проводника.

*Проведём опыт:* Поднесём незаряженную гильзу к заряженной стеклянной пластине. Гильза притянется к пластине. А ведь в электрические взаимодействия вступают только заряженные тела! Посмотрим, как такое возможно. Когда мы подносим гильзу к заряженной пластине, то под действием её электрического поля свободные электроны металлической гильзы

приходят в направленное движение и собираются на левой стороне гильзы. Поэтому гильза притягивается к пластине.

Этот вывод наглядно продемонстрировал английский физик Майкл Фарадей. Он провёл следующий опыт. Оклеил большую деревянную клетку листами станиоля (оловянной бумагой) и изолировал её от Земли. При помощи электрической машины Фарадей очень сильно зарядил клетку, а сам поместился в неё с чувствительным электроскопом. При этом электроскоп не показывал никакого отклонения. Можно провести подобный опыт. (Демонстрируется опыт).

**Профилирование предмета к профессии 20.02.02****Защита в чрезвычайных ситуациях:**<https://yandex.ru/video/preview/4804239281933556612>

Электромагнитное излучение, как безвредный фактор следует рассматривать на основании клинических и экспериментальных материалов. Совместное действие этих излучений широкого диапазона можно классифицировать как отдельную радиоволновую болезнь. Тяжесть ее последствий находится в прямой зависимости от напряженности ЭМП, продолжительности воздействия, физических особенностей различных диапазонов частот, условий внешней среды, а также от функционального состояния организма, его устойчивости к воздействию различных факторов возможностей адаптации. Сегодня мы не представляем свою жизнь без современных средств передвижения (трамвай, троллейбус, самолет, поезд, автомобиль и т.п.). Они помогают нам быть мобильными и тратить меньше времени на передвижения из пункта А в пункт В. Но мало кто задумывается, какую угрозу подвергает человек свое здоровье и жизнь, садясь за руль или в салон автомобиля, поезда, самолета или даже троллейбуса, или трамвая. Установлено, что в 90% случаев виной аварий является так называемый «человеческий фактор», то есть большинство случаев происходит по вине человека, который управляет транспортным средством. Почему это происходит? Что приводит к нарушению систем организма? На человека действуют электромагнитные поля, создаваемые силовыми установками, электротехническими средствами, которыми оснащено транспортное средство. Норма составляет 0,2мкТл.

Защита человека от опасного воздействия электромагнитного облучения осуществляется рядом способов, основными из которых являются: уменьшение излучения непосредственно от самого источника, экранирование источника излучения, экранирование рабочего места, поглощение электромагнитной энергии, применение индивидуальных средств защиты, организационные меры защиты.

Инженерно-технические защитные мероприятия сводят к использованию экранирования электромагнитных полей непосредственно в местах пребывания человека. Радиоизлучения могут проникать в помещения, где находятся люди через оконные и дверные проемы. Для экранирования смотровых окон, окон помещений, застекления потолочных фонарей, перегородок применяется металлизированное стекло, обладающее экранирующими свойствами. Такое свойство стеклу придает тонкая прозрачная пленка окислов металлов (олова), металлов (медь, никель, серебро) и их сочетания. Сегодня на уроке мы

разобрали поведение проводников и диэлектриков в электрическом поле. Сделаем **выводы**:

– Диэлектрики — это вещества, не содержащие свободных заряженных частиц.

– В полярных диэлектриках молекулы являются диполями, в которых центры распределения положительных и отрицательных зарядов не совпадают.

– Неполярные диэлектрики состоят из атомов или молекул, у которых центры распределения положительных и отрицательных зарядов совпадают.

### Модуль контроля (К-тип)

Авторский тест по теме: «Диэлектрики в электростатическом поле». Составила Сапогова Е. Д. учащиеся проходят по ссылке, выполняют на телефонах и показывают результат в баллах учителю).

<https://www.testwizard.ru/test.php?id=104217>

Авторский тест по теме: «Защита в чрезвычайных ситуациях от поражения электрическим током». Составила Сапогова Е. Д.

учащиеся проходят по ссылке, выполняют на телефонах и показывают результат в баллах учителю).

<https://www.testwizard.ru/test.php?id=104221>

Ожидаемые результаты наставничества:

Результатом правильной организации работы наставника будет высокий уровень включенности молодого специалиста в педагогическую работу, культурную жизнь образовательной организации, усиление уверенности в собственных силах и развитие личного, творческого и педагогического потенциала, повышение уровня удовлетворенности собственной работой и улучшение психоэмоционального состояния

Презентация Использование электронных образовательных ресурсов (ОМС модулей ФЦОР) в урочной деятельности: [http://oktrzal.ru/wysiwyg/tinymce/uploads/documents/2%20SCHOOL\\_GIZN/METHOD%20CLUGBA/CAIKOVA%20L%20V/ОМС%20moduli%20prez%20%20%20.pdf](http://oktrzal.ru/wysiwyg/tinymce/uploads/documents/2%20SCHOOL_GIZN/METHOD%20CLUGBA/CAIKOVA%20L%20V/ОМС%20moduli%20prez%20%20%20.pdf)

Открытые модульные мультимедиа системы (ОМС), как технология нового поколения. <https://www.evkova.org/esse/otkryityie-modulnyie-multimedia-sistemyi-oms-kak-tehnologiya-novogo-pokoleniya>—

### Литература:

1. Бондаренко, Н. Пять главных приемов наставничества. Как обучать и мотивировать взрослых людей / Н. Бондаренко.— Текст: электронный.— URL: <https://clck.ru/QWQW9> (дата обращения: 17.09.2020).
2. Шаехов, М. Р. Современный педагог — какой он? / М. Р. Шаехов // Развитие профессиональной компетентности учителя: основные проблемы и ценности: сборник научных трудов V Международного форума по педагогическому образованию: часть 2.— Казань: Отечество, 2019.— С. 305–308.
3. Шакирова, Д. М. Стратегии, формы и приемы наставничества: международный и региональный опыт / Д. М. Шакирова.— Текст: электронный // Современное образование: актуальные вопросы и инновации.— № 4.— 2019.— URL: <http://irortsmi.ru/node/804> (дата обращения: 17.09.2020)

## Проектная деятельность на уроках математики как средство формирования у учащихся начальной школы универсальных учебных действий

Семенченкова Ольга Владимировна, учитель начальных классов;

Сорокина Елена Борисовна, учитель начальных классов;

Сорокина Елена Григорьевна, учитель начальных классов

МБУ «Школа имени С. П. Королёва» г. Тольятти

**В** настоящее время проектная деятельность органично вписывается в школьное жизнеустройство на всех ступенях обучения, включая начальную школу. Работа над проектом рассматривается как одна из возможностей приблизиться к естественным условиям формирования опыта продуктивной деятельности ученика [1]. Начальная ступень школьного обучения должна обеспечить познавательную мотивацию и интересы учащихся, готовность и способность к сотрудничеству и совместной деятельности с учителем и одноклассниками, сформировать познавательные универсальные учебные действия как основу умения учиться. И именно проектная деятельность может помочь начальной школе достичь данных целей. Использование проектной деятельности в начальной школе дополняет

уже существующую традиционную систему образования. Проектная деятельность основывается на различных задачах из жизни и осуществляется в виде комплекса взаимосвязанных заданий. Для того чтобы разработать проект и добиться в проделанной работе успеха, ученикам необходимо пользоваться различными источниками информации и добывать необходимые знания для решения целого комплекса проблем [2]. Однако полноценная проектная деятельность в начальной школе не соответствует возрастным возможностям младших школьников. Перенос способов работы из основной школы в начальную неэффективен и даже вреден, если не подготовить для этого необходимую почву. Задача начальной школы — вооружить младших школьников средствами и способами будущей

проектной деятельности, которой они будут заниматься в основной и старшей школе. В этом учителю поможет четко выстроенная система проектных задач, внедренных в образовательный процесс. Проектной называется задача, в которой через систему или набор заданий целенаправленно стимулируется система действий, направленных на получение ещё никогда не существовавшего в практике ребенка результата («продукта»).

Проектная задача носит принципиально групповой характер и устроена таким образом, чтобы через систему или набор заданий наметить возможные пути её решения. Для того чтобы понять, какова роль и каково значение проектных задач и проектов в формировании познавательных универсальных действий в начальной школе, рассмотрим пример заданий из учебника 4 класса «Моя математика» (авторы: Т.Е. Демидова, С.А. Козлова, А.П. Тонких и др.).

Учебник разделен на пять содержательных модулей, каждый из которых имеет свою структуру и соответствует четвертям. Для проектной деятельности в этом учебнике выделен третий модуль. В последнее время взгляды российского общества на генеральное направление развития образования меняются. Сегодня необходим переход от образования, которое направлено только на приобретение знаний, к образованию, которое формирует умение применять полученные знания и имеющиеся умения в жизни, на практике. Именно этим и обусловлено присутствие проектной деятельности в учебниках «Моя математика». Работа с проектом способствует формированию у учащихся функциональной грамотности.

Для авторов учебников математики важно, чтобы работа с проектом была встроена в традиционную учебную деятельность и ориентирована на развитие умений решать проблемы, достигать поставленных целей, применять знания.

Всего в 4-м классе в учебнике «Моя математика» образовательной системы «Школа 2100» представлены 5 проектов.

Проект 1 Модель машины времени (ч. 1, стр. 48)

Проект 2 Страничка из энциклопедии (ч. 1, стр. 78)

Проект 3 Инсценировка: Российская ярмарка 18 века (ч. 2, стр. 38)

Проект 4 Играй и выигрывай (ч. 3, стр. 24)

Проект 5 Страница нового учебника (ч. 3, стр. 70) [4,5,6].

Эти проекты связаны между собой. Чтобы разработать свой проект, учащиеся могут использовать любые источники информации: различные книги с материалом на данную тему, энциклопедии, электронные ресурсы, видеокассеты и многое другое. Взрослые также могут активно включаться в работу с детьми и помогать им как в поиске, так и в разработке проекта. Итогом работы будет являться презентация проекта. Работа оценивается не только учителем, но и учащимися: идет совместное обсуждение работ учеников, выявление их плюсов и минусов. Учитель также предлагает учащимся дать своему однокласснику рекомендации и советы для дальнейшей работы над проектом. Помимо этого, перед учителем стоит задача направить беседу таким образом, чтобы были обсуждены и отмечены умения каждой из групп общеучебных умений (коммуникативные, организационные, интеллектуальные) [3].

Таким образом, можно сделать следующий вывод. Проектная деятельность, внедренная в образовательную систему начальной школы, позволяет не только приобщать детей к конкретным знаниям, но и позволяет расширить кругозор учащихся, усилить интерес к изучаемой теме, а также воспитать в детях качества, необходимые для жизни в обществе, такие как: коммуникабельность, общительность, эмоциональная отзывчивость и умение сотрудничать. Исходя из изложенного, можно сказать, что учебную проектную деятельность целесообразно использовать в начальной школе на уроках математики.

#### Литература:

1. Дубова М. В., Кузнецова Н. В. Как рождается проект // «Начальная школа», 2012 № 11
2. Крамарева Т. А. Проектная деятельность в начальной школе: [электронный ресурс] / URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/proektnaya-deyatelnost-v-nachalnoi-shkole>
3. Феоктистова Н. В. Проектная деятельность младших школьников на уроках математики в 4-м классе: [электронный ресурс] / URL: <http://festival.1september.ru/articles/522600/>
4. Демидова Т. Е., Козлова С. А., Тонких А. П. и др. Математика. Учебник для 4 класса // Моя математика. В 3-х частях. Часть 1 2-е изд., испр. М.: Баласс, Издательский Дом РАО, 2019 96 с., ил. (Образовательная система «Школа 2100»).
5. Демидова Т. Е., Козлова С. А., Тонких А. П. и др. Математика. Учебник для 4 класса // Моя математика. В 3-х частях. Часть 2 М.: Баласс, Издательский Дом РАО, 2019 96 с.
6. Демидова Т. Е., Козлова С. А., Тонких А. П. и др. Математика. Учебник для 4 класса // Моя математика. В 3-х частях. Часть 3 2-е изд., испр. М.: Баласс, Издательский Дом РАО, 2019 96 с.

## Практика административной поддержки и методической помощи педагогам, работающим с детьми с ОВЗ, в направлении минимизации профессиональных дефицитов

Скрипкина Надежда Витальевна, заместитель директора по учебной работе;  
Чепышко Ольга Викторовна, старший методист  
МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска»

*В статье авторы рассматривают диагностические процедуры, программу наставничества и психолого-педагогическое сопровождение оптимизации профессиональных взаимодействий как эффективную практику минимизации профессиональных дефицитов у педагогов.*

**Ключевые слова:** административная и методическая поддержка педагогов, наставничество, профессиональные компетенции, профессиональные дефициты, профессиональное взаимодействие, дети с ОВЗ, диагностика уровня взаимодействия педагогов с детьми.

Административная и методическая поддержка педагогов в сфере образования детей с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ), способных решать задачи национальной образовательной политики, становится возможной только в ситуации построения единой и непрерывной вариативной системы образовательной траектории и адресного психолого-педагогического сопровождения педагога.

Поскольку решение этой задачи неразрывно связано с персонифицированным повышением квалификации педагогических работников и психолого-педагогическим сопровождением их непрерывного развития на основе выявленных профессиональных дефицитов, в МБОУ «Школа-интернат № 4 г. Челябинска» мы разработали программу «Оптимизация профессиональных взаимодействий педагогов» и получили статус Муниципальной инновационной площадки по теме: «Эффективные практики управления кадровым потенциалом и профессиональным взаимодействием педагогических работников».

Наш инновационный проект направлен на оптимизацию психолого-педагогического сопровождения педагогических работников в области их профессиональных взаимодействий, в том числе при работе с детьми с ОВЗ и инвалидами. Проект соответствует цели Национального проекта «Образование» в части: «Внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников, охватывающей не менее 50 процентов учителей общеобразовательных организаций» и в рамках Плана основных мероприятий Десятилетия детства до 2027 года.

Проект способствует достижению одной из целей национального проекта «Образование» «Учитель будущего» — забота о педагогах и их постоянном профессиональном росте. Соответственно профстандарту одной из трудовых функций педагога является: «Уметь общаться с детьми, признавая их достоинство, понимая и принимая их». На основании профессионального стандарта к характеристике современного педагога относится: эффективно взаимодействует с другими специалистами (психологами, дефектологами и прочими); обязан быть терпимым и толерантным, умеет работать с разными детьми и находить к каждому ребенку индивидуальный подход. Всё это требует от педагога высокого уровня развития коммуникативных компетенций и профессиональных взаимодействий.

Профессиональные компетенции педагогического работника представляют собой совокупность предметных, методи-

ческих, психолого-педагогических и коммуникативных компетенций, необходимых для выполнения трудовых функций в области обучения, воспитания и развития. Преобразования в системе образования также поднимают планку профессиональных компетенций: приветствуется творческий подход к работе, новаторство, проектная деятельность, педагогические технологии. Такая ситуация требует оптимизации работы в области профессиональных взаимодействий педагогов, в которых проявляется система их личностных отношений, как к самой деятельности, так и ко всем участникам образовательных отношений. Разбалансированная система отношений «педагог-дети» объективно затрудняет активность личности педагога и влияет на содержательную сторону педагогической деятельности.

Поэтому первым этапом в реализации муниципальной инновационной площадки на тему «Эффективные практики управления кадровым потенциалом и профессиональным взаимодействием педагогических работников» «Оптимизация профессиональных взаимодействий педагогов» была организация и проведение исследования актуального уровня взаимодействия в системе отношений «педагог — дети» с использованием эмпирических методов: тест СОУЛ (система оценочных установок личности), методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, методика «Изучение направленности личности» В. Смекал и М. Кучер, Факторы, влияющие на эффективность профессиональной деятельности педагога.

Результаты диагностики показали, по тесту СОУЛ негативное отношение педагогов к детям регистрируется: от слабо негативного отношения 8,5% до негативного отношения в диапазоне от 28,1% до 48,37% (избирательное позитивное отношение к детям той возрастной группы, с которой работает педагог). Результаты исследования приводят нас к выводу, что отношение к детям у педагогов образовательной организации дифференцировано. По методике «Ценностные ориентации» М. Рокич отмечаются значительные различия в системе ценностей у двух групп педагогов наблюдаются в иерархии ценностей — счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом). Педагогам с позитивным отношением к детям достижению целей помогают такие качества личности, как ответственность (чувство долга, умение держать своё слово),

жизнерадостность (чувство юмора) и независимость (способность действовать самостоятельно, решительно). А мотивирующим фактором в достижении поставленных целей являются такие качества, как чуткость (заботливость) и честность (правдивость, искренность). У педагогов с негативным отношением к детям — приоритет таких качеств, как жизнерадостность (чувство юмора), аккуратность (чистоплотность), умение содержать в порядке вещи, порядок в делах. Для достижения целей эти педагоги считают необходимым наличие таких качеств, как независимость (способность действовать самостоятельно, решительно) и твёрдую волю (умение настоять на своём, не отступать перед трудностями). Наблюдаются существенные различия в иерархии таких ценностей, как чуткость (заботливость), воспитанность и самоконтроль [2, с. 383–389].

Направленность личности связана со всеми характеристиками взаимодействия и управленческой поддержки. В основе направленности лежит единство целей руководителя и исполнителей в совместной инновационной деятельности, их сосредоточенность на единых задачах. «Изучение направленности личности» В. Смекал и М. Кучер показало, что у педагогов с позитивным отношением к детям доминирующей направленностью личности является коллективистская направленность — направленность на взаимодействие, которая имеет место тогда, когда поступки человека определяются его потребностью в общении, стремлением поддерживать хорошие отношения с коллегами по работе. Такой педагог проявляет интерес к совместной деятельности. У педагогов с негативным отношением к детям доминирующей направленностью личности является деловая направленность — направленность на задачу, которая отражает преобладание мотивов, порождаемых самой деятельностью, увлечение процессом деятельности, бескорыстное стремление к познанию, овладению новыми умениями и навыками. Обычно такой педагог стремится сотрудничать с коллективом лишь для выполнения поставленной задачи, после чего интерес утрачивается [2, с. 383–389].

Далее наше исследование было направлено на выявление факторов, влияющих на эффективность профессиональной деятельности педагога образовательной организации. Согласно исследованию, на снижение эффективности профессиональной деятельности педагогических работников большое влияние оказывают такие факторы, как: высокая эмоциональная напряженность труда (52,6%); высокая профессиональная ответственность (27,1%). Трудности при работе с детьми с нарушениями поведения испытывают 56,7% педагогов; 43,3% педагогов отмечают недостаток имеющихся знаний об особенностях работы с такими детьми; 42,5% испытывают трудности в проектировании образовательной и воспитательной деятельности обучающихся.

Важность формирования профессиональных компетенций и минимизации профессиональных дефицитов отмечает 93,2% педагогических работников. И это не случайно, т.к. профессиональные дефициты значительно ограничивают творчество и свободу, профессиональный рост, стремление к самосовершенствованию и приводят к профессиональному самовыгоранию педагогов.

Профессиональные дефициты — это осознанные или неосознанные недостатки (ограничения) в профессиональной компетентности, которые препятствуют реализации профессиональных действий [1, с. 107]. Профессиональные дефициты выступают как дефицитные профессиональные навыки (квалификационный дефицит), которые необходимо у педагогических работников сначала формировать, а затем развивать и совершенствовать.

Профессиональные дефициты выступают как разница между компетенциями, требуемыми для выполнения трудовых функций и имеющимися у педагога в настоящее время, здесь и сейчас [1, с. 107].

Диагностика профессиональных дефицитов является важной задачей государственной политики в сфере общего образования, сформулированной в Распоряжении Министерства Просвещения Российской Федерации от 27 августа 2021 г. N P-201 «Об утверждении Методических рекомендаций по порядку и формам диагностики профессиональных дефицитов педагогических работников и управленческих кадров образовательных организаций с возможностью получения индивидуального плана».

Диагностика профессиональных дефицитов педагогических работников позволяет выявить ограничения в профессиональной компетентности педагогов, показывает области затруднений, которые создают в педагогической среде состояния напряженности, неудовлетворенности и провоцируют проявление негативного отношения к детям и педагогическому труду в целом. Базируясь на данных диагностики, разрабатывается система методической и административной поддержки, которая включает систему упражнений по общепедагогической, психолого-педагогической, коммуникативной и оценочно-рефлексивной компетентности, а также анализ примеров по использованию передового педагогического опыта, в том числе через участие в программе Наставничество.

Целью наставничества является максимально полное раскрытие потенциала личности наставляемого, необходимое для успешной личной и профессиональной самореализации, через создание условий и оказание помощи педагогическим работникам в их профессиональном становлении, приобретении профессиональных компетенций, необходимых для выполнения должностных обязанностей. Участие педагогов в программе Наставничество является эффективной управленческой практикой формирования, развития и совершенствования профессиональных навыков. Реализация программы наставничества в нашей образовательной организации осуществляется в целевой модели «учитель-учитель» и представляет комплекс мероприятий и формирующих действий, направленных на организацию положительных взаимоотношений наставника и наставляемого в конкретных формах профессионального взаимодействия для получения ожидаемых результатов — минимизации профессиональных дефицитов. В нашей образовательной организации программа Наставничество является компонентом реализации муниципального инновационного проекта «Эффективные практики управления кадровым потенциалом и профессиональным взаимодействием педагогических работников» с марта 2022 года.

Современной школе нужен профессионально-компетентный, самостоятельно мыслящий педагог, психологически и технологически готовый к осмысленному включению в инновационные и образовательные процессы. Более всего профессиональная помощь в овладении педагогическим мастерством, в освоении функциональных обязанностей учителя, воспитателя, классного руководителя необходима начинающим учителям. Помощь нужна не только начинающим педагогам, а также вновь прибывшим в образовательную организацию учителям, которым нужно помочь адаптироваться в новых условиях работы, познакомиться со спецификой обучающихся с ОВЗ, ведением и оформлением документации. Нередко и педагоги с большим стажем работы испытывают трудности, когда им приходится осваивать новые технологии и приемы профессиональной деятельности. В этом случае помощь им может оказать более молодой педагог Организации. Реализация программы Наставничество — это практика создания гибкой и мобильной системы наставничества, способной оптимизировать процесс профессионального становления и роста педагога. Задачи программы Наставничество:

1) Содействовать успешной адаптации молодых и вновь принятых специалистов к условиям осуществления трудовой деятельности.

2) Способствовать формированию потребности заниматься анализом результатов своей профессиональной деятельности.

3) Развивать интерес к методике построения и организации результативного учебного процесса.

4) Ориентировать начинающего учителя на творческое использование передового педагогического опыта в своей деятельности.

5) Оказать психолого-педагогическую помощь педагогам в ситуациях кризиса профессионального роста и профессиональных затруднений.

Решая поставленные задачи в 2021–2022 учебном году мы провели две встречи в рамках программы наставничества, в форме арт-тренинга и квест-сессии. Проведение общих встреч проходило в соответствии наставнической деятельности с использованием современных подходов и технологий. Наставники и наставляемые выполняли совместную деятельность с использованием приемов арт-терапии, интерактивных заданий, работы в группе, команде. В итоге, каждая группа составила свой план совместной деятельности с учетом профессиональных дефицитов, потребностей молодого педагога. В течение 4–5 месяцев проходила совместная

работа наставника и наставляемого по решению поставленной ими задачи и защита проекта в конце года. В результате участия в программе 76,3% педагогов отметили, что Программа направлена на достижение желаемого конечного результата, ее цели конкретизированы через задачи, а формулировки задач соотнесены с планируемыми результатами; 88,1% респондентов отметили практическую значимость наставнического взаимодействия для личности наставляемого; 79,3% отметили качество методической поддержки и психолого-педагогического сопровождения проведения Программы наставничества.

Реализация программы показала необходимость формирования профессионального саморазвития личностных методических качеств наставника для передачи качественного опыта наставляемому. В результате проведенной работы в течение первого года Программы коллеги пришли к мнению, что наставничество является универсальной технологией передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимообогащающее общение. Следовательно, практика наставничества с административной и методической поддержкой эффективна для минимизации профессиональных дефицитов, которые существуют как у молодых педагогов, так и у педагогов с большим опытом работы.

По результатам исследования актуального уровня взаимодействия в системе отношений «педагог — дети» и итогам проведения первого года программы Наставничества в образовательной организации принято решение разработать форму индивидуальной образовательной траектории педагога; учесть в разработке формы области ограничения профессиональной компетентности педагогов, а также профессиональные навыки педагога, которые нужно формировать и развивать. По завершении прохождения Программы «Оптимизация профессиональных взаимодействий педагогов», с 65 педагогическими работниками будет проведена итоговая диагностика на наличие конкретной области профессиональных дефицитов.

Таким образом, практика административной поддержки и совершенствование методической помощи педагогам, включая выполнение определенных диагностических процедур, участие в программе наставничества и психолого-педагогическое сопровождение в оптимизации профессиональных взаимодействий педагогов, способствует использованию примеров передового педагогического опыта, анализу и самоанализу успехов и неудач в деятельности педагога и минимизации профессиональных дефицитов.

#### Литература:

1. Вороткова, И.Ю., Усачева, А.В. Диагностика профессиональных дефицитов современных педагогов на основании результатов профессиональной деятельности // И.Ю. Вороткова, А.В. Усачева. — Текст: непосредственный // Педагогическое образование в России. — 2022. — № 2. — С. 105–112.
2. Скрипкина, Н.В. Направленность личности как ценностный компонент социально-психологического взаимодействия педагогов с обучающимися // Н.В. Скрипкина. — Текст: непосредственный // Человеческий фактор: Социальный психолог. — 2019. — № 1 (37). — С. 383–389.

## Обучение применению стратегии «Выражайтесь косвенно» при обучении английскому языку

Солдатова Ольга Сергеевна, кандидат филологических наук, старший преподаватель;

Савченко Новелла Валерьевна, старший преподаватель

Российский университет дружбы народов (г. Москва)

В данной статье рассматриваются стратегии отдаления или негативной вежливости и, в частности, стратегия «Выражайтесь косвенно». А также лексико-грамматические средства, связанные с категорией модальности, которая играет важную роль в реализации стратегий вежливости отдаления. Рассматриваются речевые единицы, при помощи которых может быть выражено одни и те же коммуникативные намерение. А также, приводятся ряд упражнений, направленных на становление и закрепление коммуникативных навыков.

**Ключевые слова:** вежливость отдаления, стратегии негативной вежливости, коммуникативные неудачи, коммуникативное поведение, речевые акты, система упражнений.

В последнее время заметен интерес к речевому этикету. Общество входит в рамки принятого в цивилизованном обществе коммуникативного взаимодействия, которое невозможно установить и поддержать без применения соответствующих формул речевого этикета в различных ситуациях общения. Как отмечает Ervin Coffman, в правилах поведения отражен социальный уклад любой страны, они влияют на психологию, ментальность и нравственный уклад граждан, они связаны с их привычками, обычаями и вкусами, в них закреплены нормы приличия и формы вежливости [7].

Исследователи разных направлений и областей знаний считают, что одним из важнейших путей преодоления и предупреждения возможных коммуникативных неудач при межкультурном общении является изучение вежливости как национально-специфической категории, являющейся по мнению исследователей, регулятором коммуникативного поведения [2, с. 271–301].

Представление вежливости как комплекса стратегий представляется наиболее значимым в теории П. Браун и С. Левинсона, выделяющих два типа вежливости — позитивную (Positive Politeness) и негативную (Negative Politeness) [6, с. 560]. Первая основана на сближении (*approach-based*), вторая — на дистанцировании (*avoidance-based*). Как позитивная, так и негативная вежливость являют собой систему коммуникативных стратегий, которые применяются для достижения цели вежливого общения. Стратегии позитивной вежливости нацелены на сближение собеседников, они помогают быть замеченным, понятным или даже любимым. Негативная вежливость подразумевает определенный самоограничения говорящих, ее задача — избежать конфликта.

Хотя R. Watts считает, что описывать понятие вежливости — это все равно что сражаться с гидрой, настолько оно многоплановое [4, с. 5] мы выбрали предметом нашего рассмотрения в рамках данной статьи вежливость отдаления, чьи стратегии направлены на то, чтобы выразить партнеру по коммуникации признание его свободы, личной автономии, уверить его в том, что мы не имеем намерений нарушить существующую границу между собеседниками. Вслед за Лариной Т. В. считаем, что данные стратегии ориентированы на социальное отдаление, на образование коммуникативных преград, границ, на то, чтобы

не допустить сближения, продемонстрировать существование определенной дистанции между коммуникантами и, следовательно, показать почтение/уважение друг другу. Эти стратегии применяются в тех речевых актах, где собеседник побуждает слушающего совершить действие или где, в той или иной степени, затрагиваются его интересы или чувства (при запросе информации, выражении мнения, обращении с просьбой, в приглашении и др.). [3, с. 287].

Рассмотрим стратегию «выражайтесь косвенно» более подробно. Английский стиль коммуникации не является прямым, а отличается косвенностью, что проявляется в разных коммуникативных ситуациях. Одной из особенностей английского вербального поведения является недопустимость или уменьшение до минимума форм коммуникативного воздействия на партнера.

Предметом нашего исследования являются семантико-синтаксические средства выражения категории вежливости, которые используются коммуникантами для реализации своих коммуникативных целей в русском и английском языках.

Наиболее наглядно стратегию «выражайтесь косвенно» можно проследить в побудительных речевых актах, которые представляют особую «угрозу» для коммуникантов. С помощью таких модальных глаголов, как *could*, *would*, *might* выражаются различного рода просьбы, предложения, мнения, пожелания и пр. В таких конструкциях, как *Do you think you could help me* (букв.: Вы думаете, что смогли бы помочь мне?), *Would you mind if I open the window* (букв.: Возражали бы вы, если б я открыл окно?), *I wonder if you could come to my birthday party* (букв.: Я интересуюсь, могли бы вы прийти ко мне на вечеринку) содержится сомнение, предположительность о реальности, возможности совершения действия, что снижает степень воздействия на адресата. Модальные глаголы в сослагательном наклонении выражают предположительность и предоставляют еще большую возможность выбора, а говорящий при этом выражает сомнение в возможности адресата совершить действие: *I wonder if you might be interested in* (букв.: Интересно, заинтересует ли тебя), *I could possibly* (букв.: Я, вероятно, мог бы), *Would you like to...?* (букв.: Не хотел бы ты ...?), *If I were you I would* (букв.: Если бы я был на твоём месте, я бы), *It would be better if* (букв.: Было бы лучше, если бы), *If you would* (букв.: Если бы

вы), *You might see if professor Smith is free this afternoon* (букв.: Вы, может быть, узнали бы, свободен ли профессор Смит сегодня). Как верно отмечает М. Любимов, сослагательное наклонение, наверное, изобрели англичане — певцы недоговоренности, оно блестяще делает обтекаемой любую мысль, придает ей неопределенность и как бы смягчает смысл, добавляя толику юмора [5, с. 608]. А. Вежбицкая обращает внимание на тот факт, что в современном английском языке появился обширный репертуар дополнительных лингвистических средств, которые позволяют говорящим еще более успешно избегать любого намека на то, что они могут попытаться навязать свою волю другим, среди которых она в первую очередь называет формулу: *you might like to — I was just wondering if you might like to feed the catfish...* [1, с. 131–159].

Русские, как правило, более категоричны в подобных ситуациях и в меньшей степени применяют стратегию «Выражайтесь косвенно». Ср.: *Помоги мне, пожалуйста; Приходи ко мне на день рождения; Ты должен все рассказать родителям.*

Проанализировав вышеизложенное, мы пришли к выводу, что знать особенности коммуникативного поведения англичан особенно необходимо тем, кто изучает английский язык, не покидая пределов России. Побуждая собеседника к действию, следует избегать говорить прямо *Do that, please* (букв.: Сделайте это, пожалуйста), наиболее контрактным способом побуждения в английском языке является вопрос с модальными глаголами **can/could, will/would**. При этом следует обращать внимание изучающих английский язык на употребление в их речи разнообразных лексико-грамматических средств со значением сомнения, предположительности, ирреальности: модальные глаголы, модальные слова (*certainly, indeed, naturally, fortunately — unfortunately, actually, no doubt, probably, etc.*), сохранившиеся из прежней парадигмы синтетические формы: **be**, на данный момент стилистически очень ограниченную и в значительной степени архаичную (*If it be true...*), форму **were**, функционирующую без каких-либо стилистических ограничений (*If there were an election tomorrow, what party would you vote for?*), и форму, совпадающую с парадигмой настоящего времени основного разряда, но не имеющую *-s* в третьем лице (*I suggest that Harris go*), сослагательное наклонение, и др. Все это придаст речи английское звучание и поможет избежать трудностей при общении с носителями языка.

Современная система образования располагает широким выбором различных способов и методов обучения межкультурной коммуникации. Существует ряд упражнений, направленных на становление и закрепление коммуникативных навыков. Они содержат ситуации ролевого общения, которые, в свою очередь, являются стимулом к развитию спонтанной речи, связанной с решением заданных проблем и коммуникативных задач. Приведем некоторые примеры таких упражнений:

Exercise 1. Look at the problems you might have in a rented holiday villa. With a partner, match the problem 1 to 7 with consequences a to g.

1. I am having problems with the bathroom taps.
2. The TV isn't working properly...
3. The phone's out of order...
4. The washing machine's leaking...

5. The fan isn't working...
6. I am having problems locking the front door.
7. There's something wrong with the iron.
  - a. and I need to ring my family.
  - b. They keep dripping and I can't turn them off.
  - c. and the living room isn't fresh enough.
  - d. I can't turn the key.
  - e. and we can only get one channel.
  - f. It's just not getting hot enough.
  - g. and there's water all over the floor.

Exercise 2. Work with a partner.

Student A: You are staying in a holiday villa. Explain one of the problems above, and ask the manager for help. You might like to use these expressions: *I'm sorry, but ... Could you just ... , please? / I am sorry to bother you, but... Do you think you could ...? / I'm terribly sorry, but... Could you kindly? / I'm awfully sorry, but... I wonder if you could ... / I'm sorry, but ... Could you possibly ...?*

Student B: You are the manager. Listen to the problem, ask questions if necessary, and offer to help.

Exercise 3. Look at these common ways of complaining.

- I am sorry but my room's *rather small*. (*rather + negative adjective*)
- I am sorry, but my room *isn't very big*. (*not very + positive adjective*)

Which way would you use to complain? Why?

Now rewrite these sentences so that they sound less strong.

1. I am sorry, but this coffee is absolutely tasteless (strong).
2. I am sorry, but my room is absolutely freezing (cold).
3. I am sorry, but my room is absolutely filthy (clean).
4. I am sorry, but the noise outside my room is absolutely appalling (noisy).
5. I am sorry, but my room is unbearably hot (cool).
6. I am sorry, but I've been waiting for absolutely ages (a long time).
7. I am sorry, but this chicken is only half-cooked (well-done).
8. I am sorry, but this wine is absolutely disgusting (nice).
9. I am sorry, but I think the service here has been absolutely awful (poor).

Now match the complains 1–9 to the follow-up requests a–i below.

- a. Do you think you could turn the heating up, please?
- b. I am just wandering if you could give me a room away from the road, please.
- c. Could you kindly hurry up with my order, please?
- d. Could you just bring me a stronger one, please?
- e. I wonder if I could speak to the manager, please.
- f. Do you think you could turn on the air conditioning, please?
- g. Do you think you could bring us another bottle, please?
- h. Could it be possible to send someone up to clean it, please?
- i. I am just wandering if you could take it back to the kitchen and cook it properly, please.

Exercise 4. Now try to remember the complaints and requests. Work with a partner. One of you is a person who is complaining. The other should reply: «*Of course, I am terribly sorry about that. I'll sort it out straightaway.*» Change roles.

Exercise 5. Helga has arrived at the railway station of a small Welsh town of Chepstow. She goes to the tourist office to get some information. Look at the information she wants. Complete her sentences.

A.	Could you help me?	I wonder if you could help me.
B.	What time do the banks close?	I don't know ... .
C.	What hotel did you suggest?	I can't remember ... .
D.	When was the Chepstow Castle founded?	Could you tell me ...
E.	What is the population of the town?	Do you know ... .
F.	Where can I change euros for pounds?	I'd like to know ... .
G.	Where is there a cheap place to have a meal?	Have you got any idea ...
H.	Is there a dry-cleaner's nearby?	I wonder ... .
I.	How long does it take to get to the Old Wye Bridge from here?	Can you tell me ...
J.	Did it drizzle here in the morning?	Do you remember ... .

Exercise 6. Are you a sort of person who complains? With a partner, decide what you would do in these situations.

- You have just got home after a meal at your favorite restaurant. You look again at your bill and realize they charged you twice for the wine — an extra £9.50. Would you ring them and tell or just forget it?
- You have just put on a new shirt which your father bought you for Christmas. Two buttons came off immediately. Your father paid £75 for it. Would you take it in the next day and demand your money back or would you sew the buttons back on and forget it? Your father kept the receipt.

In pairs, write the two conversations you would have if you rang the restaurant or went into the shop to complain. Try to use some of the expressions from this lesson.

Begin the first conversations like this:

- Hello, I am just wondering if you could help me?
- I was in earlier this evening and...

Begin the second conversations like this:

- Hello, I wonder if you could help me?
- My father bought a shirt from you just before Christmas and...

Подводя итог всему вышеизложенному, стоит подчеркнуть тот факт, что знания различий в культурах, в культурных ценностях, в понимании вежливости послужит ориентиром в межкультурном общении, в выборе коммуникативных стратегий и тактик, помогут адекватно интерпретировать поведение собеседника. Они необходимы для уменьшения и сглаживания лингвокультурной коммуникативной интерференции, и, как итог — повышение межкультурной коммуникативной компетенции.

Важно также учить студентов воспитывать в себе толерантность и этнографическую любознательность, исходить из того, что люди не только говорят на разных языках, но и мыслят. И смотрят на мир по-разному. А межкультурное общение — это сложный процесс взаимодействия языков, культур и сознаний.

Литература:

1. Вежбицкая А. Англоязычные сценарии против «давления» на других людей и их лингвистические манифестации // Жанры речи: Сб. науч.ст. Саратов: Изд. Центр «Наука», 2007. Вып. 5. Жанры и культура. С. 131–159.
2. Земская Е. А. Категория вежливости: Общие вопросы — Национально-культурная специфика русского языка // Zeitschrift Fur Slevisch Philologie. Bend LVI (1997). Heft 2.— С. 271–301.
3. Ларина Т. В. Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингво-коммуникативных традиций, 2009.— 287с.
4. Watts, R. J. / Key Topics in Sociolinguistics. Politeness / R. J. Watts.— Cambridge: Cambridge University Press, 2003, с. 5.
5. Любимов М. Гуляние с Чеширским Котом: Мемуар-эссе об английской душе. М.: Б. с. Г.-Пресс, 2004.— 608с.
6. Brown P., Levinson S. D. Politeness: Some Universals in Language Usage. Cambridge: Cambridge University Press, 1987,— 560с.
7. Coffman Erving. The presentation of Self in Everyday Life (New York Doubleday, Anchor Books 1959) / Цит. по: Линн Виссон, 2005.— С. 83.

## Возможности использования мульттерапии

### в коррекционно-развивающей работе с детьми с интеллектуальными нарушениями

Фомина Анна Анатольевна, учитель-дефектолог

МДОУ «Центр развития ребенка — детский сад »Гусельки» (п. Шексна, Вологодская обл.)

**Ключевые слова:** мульттерапия, обучение, школьный возраст, дети с умственной отсталостью, инклюзивное образование.

Одной из актуальных проблем психологии и педагогики является проблема формирования коммуникативных

умений у школьников. В трудах отечественных исследователей рассматривались различные аспекты этой проблемы. Особен-

ности коммуникации как процесса общения широко представлены в работах А. А. Бодалева, Л. С. Выгодского, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии, В. Н. Мясищева, А. В. Петровского и др.

Дети с интеллектуальными нарушениями являются одной из наиболее многочисленных категорий детей, отклоняющихся в своем развитии от нормы. Характеризуя состояние изученности проблемы формирования коммуникативных умений применительно к умственно отсталым школьникам, следует отметить, что, несмотря на представление о важности умения людей взаимодействовать друг с другом, многие аспекты формирования коммуникативных умений у данной категории детей остаются менее разработанными [1].

Так, проблемы коммуникативных умений и межличностного взаимодействия в процессе совместной деятельности у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью в своих работах анализирует Д. И. Бойков, особенностям межличностного бытового общения уделяет внимание О. К. Агавелян. Особенности формирования коммуникативных умений и навыков применительно к детям с умеренной и тяжелой умственной отсталостью подробно освещает Л. М. Шипицына.

Особого внимания заслуживает вопрос развития коммуникативных умений у школьников с интеллектуальными нарушениями в условиях инклюзивного образования. По нашему мнению, важным условием социальной адаптации детей школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости, является владение коммуникативными умениями и навыками.

Одной из основных задач инклюзивного образования является организация благоприятных условий для реализации личностного, интеллектуального потенциала, эмоционального, коммуникативного и физического развития, в том числе и для детей с интеллектуальными нарушениями [2].

Успешность реализации данной задачи и осуществления процесса коммуникации во многом определяется инновационными подходами, методами, средствами обучения детей с интеллектуальными нарушениями. На наш взгляд, одним из эффективных средств обучения в коррекционной работе является использование мульттерапии.

Эффективность арт-технологий в работе с лицами, имеющих нарушения жизни и деятельности доказана в ряде исследований таких авторов, как Т. А. Зрелова, С. Ю. Титаренко, А. А. Сукало. Однако в научной литературе представлены лишь отдельные работы, раскрывающие возможности мульттерапии как средства развития коммуникативных умений [3].

Цель нашего экспериментального исследования заключалась в выявлении уровня развития коммуникативных умений у школьников с умственной отсталостью и возможностей использования средств мульттерапии для их развития у данного контингента детей. Исследование проводилось на базе БОУ ВО «Специальное учебно-воспитательное учреждение» (закрытого типа) п. Шексна.

Мы предположили, что у школьников, имеющих интеллектуальные нарушения, наблюдаются определенные особенности коммуникативных умений:

— трудности излагать свои мысли, задавать вопросы, обосновывать и доказывать свою точку зрения конструктивным способом, слушать собеседника;

— в процессе совместной деятельности дети не стремятся осуществлять взаимоконтроль и взаимопомощь, планировать общие способы работы.

Мы полагаем, что создание мультипликационной студии в образовательном учреждении будет являться эффективным средством обучения в коррекционной работе.

Для изучения уровня сформированности коммуникативных умений у школьников с нарушением интеллекта нами использовались опросные листы М. Ступницкой. С целью выявления уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация) использовалась методика «Рукавички» Г. А. Цукермана [4].

Изучение общительности как характеристики личности осуществлялось по следующим критериям: потребность в общении, контактность, способность понимать другого человека, способность к сочувствию, сопереживанию, пользоваться средствами общения.

Для наблюдения применялись бланки, разработанные М. В. Гамезо, В. С. Герасимовой, Л. М. Орловой [5].

Анализ констатирующего эксперимента позволил нам представить следующие результаты: средний уровень развития коммуникативных умений был выявлен у 80% обучающихся, низкий — у 20% обучающихся.

Проводя качественный анализ уровня развития коммуникативных умений в процессе выполнения совместной деятельности, у испытуемых были выявлены следующие проблемы: отсутствие коммуникативного взаимодействия (задание, в основном, обучающиеся выполняют молча) и взаимного контроля, при наличии контроля — отмечалось применение неэффективных мер воздействия на партнера с целью убедить его поступать в соответствии с планом, отсутствие взаимопомощи. Трудности в коммуникативных умениях уже начались с этапа достижения первичной договоренности и выражались в пропуске этапа достижения первичной договоренности. Дети не вступают в контакт друг с другом и не вырабатывают план выполнения совместных действий. Взаимопомощь практически не оказывается, так как обучающиеся не контролируют ход выполнения деятельности друг у друга. Также, практически не отмечается эмоциональная поддержка друг друга в процессе достижения общей цели совместной деятельности.

По результатам исследования коммуникативных умений и навыков как общеучебных умений у большинства испытуемых, имеющих интеллектуальные нарушения (70%), были выявлены следующие особенности развития коммуникативных умений и навыков:

— обучающиеся данной категории испытывают значительные затруднения при изложении собственных мыслей (требуются наводящие вопросы), при ответах на обращенные к ним вопросы в связи с волнением (ограниченным словарным запасом);

— трудности при попытках самостоятельно формулировать вопросы собеседнику;

— высказывания детей малоинформативны, часто ответы школьников не соответствуют нормам грамматического строя языка.

Кроме того, нами были выявлены трудности при способности отстаивать свою позицию или разумно изменять ее, а также подчиниться решению группы для успеха общего дела. Школьники с интеллектуальными нарушениями не всегда умеют аргументировано отстаивать собственную позицию, возражая оппоненту, бывают некорректны. У обучающихся наблюдается проявление невербальной и вербальной агрессии, эмоциональной несдержанности, эмоциональной неустойчивости, что часто приводит к конфликтным ситуациям.

Важной особенностью коммуникативных способностей обучающихся школьников с интеллектуальными нарушениями является низкий уровень развития умения строить общение с учетом статуса собеседника и особенностей ситуации общения, аргументировано отстаивать собственную позицию и гибко менять ее, так как дети данной категории не понимают необходимость этого шага.

Изучение общительности как характеристики личности (М. В. Гамезо, В. С. Герасимова, Л. М. Орлова) также показало, что большинство испытуемых, имеющих интеллектуальные нарушения (80%), испытывают трудности при установлении контакта со сверстниками и взрослыми, поддержании диалога, высказывании своего мнения. Стремятся соблюдать доброжелательные взаимоотношения с окружающими, но в межличностных контактах избирательны, зачастую проявляют интерес лишь в лично-значимых целях. В целом, школьники с умственной отсталостью владеют элементарными средствами общения, способны понять другого человека, у них сформирована потребность в общении. Но такие компоненты общительности как: эмпатия, контактность, потребность в общении, владение элементарными средствами — необходимо развивать.

Таким образом, опираясь на количественный и качественный анализ результатов уровня сформированности коммуникативных умений по всем методикам показатели средние, либо низкие. То есть ниже средневозрастных, что согласуется с теоретическим положением о том, что у школьников с легкой степенью умственной отсталости слабо развиты коммуникативные умения, что определило актуальность развития коммуникативных умений у данного контингента детей в ходе формирующего эксперимента средствами мульттерапии.

Исходя из полученных результатов констатирующего эксперимента, нами была разработана дополнительная программа «Мультстудия», которая предназначена для детей от 11 до 18 лет и имеет развивающую направленность. Программа включает

в себя использование различных техник прикладного творчества, таких как лепка, рисование, конструирование, оригами, что позволяет обучать детей данным техникам, раскрывать их творческий потенциал.

На каждом этапе создания мультфильма идет развитие коммуникативных умений:

— на этапе погружения в сказку осуществляется работа по активизации и расширению словарного запаса, умению передавать свои впечатления, рассказывать о поведении и переживаниях героев; развитию умения формулировать собственное мнение и позицию; строить высказывания, вести устный диалог в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка, слушать собеседника, по развитию связной речи — диалогической и монологической;

— на этапе изготовления персонажей и декораций обучающиеся учатся проявлять активность во взаимодействии для решения коммуникативных и познавательных задач; строить понятные грамотные высказывания; вести устный диалог; описывать действия, происходящие в эпизоде, картинку эпизода; договариваться; высказывать и отстаивать свою точку зрения;

— этап съемки и монтажа мультфильма предполагает формирование у обучающихся свободного общения со взрослыми и сверстниками;

— последний и заключительный этап — демонстрация готового мультфильма может проходить в форме рекламы, где развивается монологическая речь, в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка, умение слушать собеседника.

Таким образом, средства мульттерапии позволяют развивать у обучающихся, имеющих интеллектуальные нарушения такие компетентности как: противостоять неуверенности и сложности; занимать позицию в дискуссиях и вырабатывать своё собственное мнение; сотрудничать: уметь работать в группе; принимать решения; улаживать разногласия и конфликты; договариваться; разрабатывать и выполнять взятые на себя обязанности; приниматься за дело: включаться в группу или коллектив и внести свой вклад; организовать свою работу.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что создание мультипликационной студии в образовательном учреждении является эффективным средством обучения в коррекционной работе, мульттерапию можно широко использовать при проведении коррекционно-развивающих занятий по развитию коммуникативных умений.

#### Литература:

1. Емельянова И. А. Особенности коммуникативных умений и навыков и пути их формирования у школьников с нарушением интеллекта // Образование и наука, 2009, № 1, С. 86–89.
2. Малофеев Н. Н. Почему интеграция в образовании закономерна и неизбежна // Альманах ИКП РАО, 2007, № 11, С. 20–34.
3. Бабина Т. В. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья средствами анимационного творчества «Мульттерапия» / Т. В. Бабина, О. В. Степанова // Сборники конференций НИЦ Социосфера, 2014, № 20, С. 93–96.
4. Венгер А. Л. Психологическое обследование младших школьников / А. Л. Венгер, Г. А. Цукерман. — М.: Изд-во ВЛАДОС — ПРЕСС, 2007. 159 с.
5. Гамезо М. В., Герасимова В. С., Орлова Л. М. Старший дошкольник и младший школьник: психодиагностика и коррекция развития // М.: Изд-во «Институт практической психологии». 1998.

## Творческая мастерская — территория выбора и инициативы

Чариева Лидия Мусаевна, педагог дополнительного образования;  
Немыкина Елена Михайловна, педагог дополнительного образования  
МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида № 78» г. Воронежа

**Ключевые слова:** самостоятельность, выбор, инициатива

Говоря о концепции развивающей предметно-пространственной среды в детском саду, мы имеем в виду ее пред-

метное содержание, особенности организации в пространстве и во времени.



Какие творческие способности можно развить в ребенке, опираясь на предметно-пространственную среду? Отвечая на этот вопрос, перво-наперво, необходимо учитывать интересы и предпочтения самих детей для того, чтобы всю эту организацию в пространстве обустроить и особенности образовательного процесса в ДОУ поддержать. В нашем детском саду глубоко отрабатываются такие целевые ориентиры, как инициатива, самостоятельность и выбор, работа над которыми выстраиваются исходя из предпочтений ребенка и, соответственно, пространственная среда организуется «по запросам детей». Материальные возможности, образовательные цели, задачи, возрастные и индивидуальные возможности детей — это то, из чего состоит предметное содержание нашей деятельности. Необходимо также учитывать временные особенности организации среды. Дело в том, что мы придерживаемся гибкого расписания. Соответственно, мы должны учитывать особенности режима работы детских групп, подстраиваться и быстро менять свои планы в работе. Это все учтено в нашем гибком расписании, и мы варьируем между тем, что необходимо, и тем, что мы предполагаем достичь, используя гибкое расписание, то есть, степень свободы выбора, инициативы и самостоятельности ребенка обязательно должна присутствовать. Динамика накопления и обобщения опыта детьми — это тоже

важный момент. Именно это закладывает основу для развития способностей детей. И здесь также важны самостоятельность, активность и выбор самого ребенка! Он должен это делать сам и понимать, для чего он овладевает теми или иными практиками, что нового он узнал и где может применить. Вот тогда и происходит качественное изменение в развитии ребенка, в чем и заключается основная наша задача.

Что касается самой творческой мастерской, хочу отметить, что в 2017 году мы начинали работать в изостудии. Она объединяла в себе несколько направлений: юные художники, волшебная бумага, увлеченные ткачи, шерстяные истории, активные игры. С течением времени мы поняли, что дети наши требуют большего и что мы можем дать им это, преобразовав предметно-пространственную среду. И изостудия расширила свои границы, превратившись в Творческую мастерскую, где мы не просто рисуем, здесь дети творят каждый свою историю, и не только на бумаге. Появились у нас художники по костюмам, любители природы, архитекторы-строители, создатели виртуальных фантазий! Все это перемежается с активной игрой детей разного возраста, потому что игра для ребенка есть способ познания и развития, творчества в том числе, а также игра в разновозрастных сообществах детей — это верный путь к позитивной социализации, когда ребенок учит другого ребенка.



Итак, алгоритм создания развивающей предметно-пространственной среды. Чтобы среда заработала и увлекла ребенка, развила в ребенке самостоятельность, инициативу и умение выбирать, мы проделали несколько основополагающих для нас шагов. Первый шаг, считаю, самый важный — мы проанализировали основную образовательную программу, сформулировали цели и задачи, определили для себя приоритетные направления развития детей в нашем детском саду. Вторым шагом было наполнение предметно-пространственной среды художественной литературой, играми, материалами для самостоятельной деятельности детей. Был создан перечень необходимого инструментария, в том числе, конечно, и цифрового, потому что время диктует свои условия. Так, к имеющимся традиционным художественным инструментам мы добавили технологию и цифровое оборудование Погумакс — проекционный дизайн. Проекционный дизайн превращает помещение в волшебное пространство: космос, зимний сад, художественную галерею, подводный мир и т.д. Дети отправляются в виртуальное путешествие, устраивают необычные фотосессии... Фантазии нет границ!

Третий шаг — определение пространства размещения зон творчества. Как на одном пространстве обустроить локации, совершенно разные по наполнению и содержанию? Но при всем этом многообразии зоны должны быть объединены тем,

что они интересны ребенку и что ребенок, проходя от одной локации к другой, в своем темпо-ритме и в свободной последовательности приобретает определенные качества и знания. Мы создаем своеобразный план-схему творческих зон, из которых дети выбирают то, что им нужно в данный момент. Это может быть связано с теми мыслями и идеями, которые были озвучены на Детском совете. Все должно быть достаточно гибко и свободно. В этом — наша идея!

Наполнение пространства оборудованием, инструментарием, пособиями, а также и сам запуск работы Творческой мастерской — это, наверное, для меня были самые простые и понятные шаги. Самым определяющим и трудным моментом в построении развивающей предметно-пространственной среды считаю определение целей и задач работы с детьми в Творческой мастерской. Для меня основополагающими целевыми ориентирами стали позитивная социализация ребенка, развитие инициативы, самостоятельности, фантазии и умения выбирать через творческое воплощение детских идей!

Мы не останавливаемся на достигнутом и строим планы на будущее! Следующий этап метамарфоз — освоение детьми гончарного дела и мраморирования. Но будет ли это называться Творческой мастерской? Вряд ли. Скорее, это будет уже Город Мастеров. Но мы еще над этим подумаем!

## Применение приема кластера с помощью онлайн-приложения MindMeister на уроках русского языка

Четвертакова Валерия Алексеевна, студент  
Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова (г. Якутск)

*В данной статье приведён краткий обзор приема кластера, способы его применения с помощью онлайн-приложения MindMeister в преподавательской деятельности. Приведены планируемые результаты работы и практического применения данной формы в познавательной деятельности учащихся.*

**Ключевые слова:** кластер, учебно-познавательные компетенции, критическое мышление, ментальная карта, русский язык, онлайн-приложение.

На данный момент одной из главных задач современного педагогического образования является формирование у обучающихся умения осознанно мыслить, самостоятельно анализировать, искать и систематизировать информацию. Помимо формирования у обучающихся творческого мышления, учителям необходимо также применение нестандартных методов и технологий в преподавании русского языка. Одним из таких методов, которые способствуют развитию мыслительной деятельности обучающихся, является педагогический метод кластера.

Кластер («гроздь») — это выделение смысловых единиц текста и графическое их оформление в определённом порядке в виде «грозди» [1]. Кластеры можно использовать на любых этапах урока. С помощью данного приема обучающиеся могут обобщить учебный материал, что является огромным плюсом. Наглядная информация запоминается гораздо лучше.

Кластер — это один из методов формирования у обучающихся критического мышления. Критическое мышление, в свою очередь, развивает следующие компетенции: коммуникативные, исследовательские, учебно-познавательные, информационные, ценностно-смысловые и мыслительные.

При работе с кластером обучающийся имеет абсолютную творческую свободу: он может записывать всё, что приходит на ум, не боясь ошибиться. При работе в группе обучающиеся смогут сравнить свое мнение с другими, порассуждать об этом и прийти к лучшему решению поставленной задачи. Этот прием крайне эффективен как в сильных, так и слабых классах, поскольку обучающиеся смогут запомнить не только факты, но и какие-то важные части темы. То есть они не смогут изучить материал поверхностно.

Данный метод можно применить при систематизировании довольно большого объема информации: это поможет легкому её усвоению. С помощью онлайн-приложения MindMeister учитель сможет не только показать информацию наглядно, но и работать вместе с обучающимися. MindMeister — это онлайн-приложение для составления карт разума, которое позволяет пользователям визуализировать, делиться и представлять свои мысли через облако [2].

Прием ментальной карты очень схож с кластером, однако у них есть отличия. Ментальные карты ассоциативно структу-

рируют, систематизируют информацию для запоминания, для восприятия; в конце работы над картой формулируется вывод. Кластеры же используются на предварительном этапе работы с информацией с целью — направить на решение проблемы, спланировать действия; и на основном этапе с целью установить причинно-следственные связи между гроздьями-элементами.

Используя возможности онлайн-приложения MindMeister можно создать не только ментальную карту, но и сам кластер.

Первым этапом работы является создание кластера посредством нахождения «ядра» изучаемой идеи или темы урока. Далее вокруг этой темы нужно составить крупные смысловые единицы — «спутники». После этого этапа необходимо найти логическую связь и объединить данные единицы между собой ключевыми понятиями. Нужно помнить, что работу необходимо продолжать, пока не кончится время или идеи не иссякнут.

Несмотря на то, что онлайн-приложение MindMeister было создано для создания ментальных карт, в нем также возможно создать ранее описанный кластер. Ученики могут редактировать свои ответы, оставлять комментарии и эмодзи.

Приложение дает возможность устанавливать связи между «спутниками», редактировать их стиль и в целом весь внешний вид кластера. По мере изучения материала можно добавлять, перемещать и изменять элементы кластера. Также в этом онлайн-приложении можно вставить различные ссылки и медиа файлы.

Этот подход дает возможность вовлечь всех обучающихся на уроке, повысить их мотивацию к учёбе. Обучающиеся смогут научиться правильно ставить вопросы, выделять главное, устанавливать причинно-следственные связи, сравнивать, анализировать и приводить аналогии. Стоит упомянуть, что применение данного онлайн-приложения дает возможность выполнять кластер в дистанционном формате.

Таким образом, применения приема кластера с помощью онлайн-приложения MindMeister позволит не только развить познавательный интерес у обучающегося, но и эффективно усвоить учебный материал. Благодаря такой наглядности, уроки русского языка станут гораздо интереснее. Данный метод также поможет создать благоприятную обстановку для коллективной работы в классе, что способствует развитию коммуникативной компетенции.

### Литература:

1. Заир С. И.-бек, И. В. Муштавинская Развитие критического мышления на уроке: Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 2014–175с.

2. Джина Трапани (14 июля 2008 г.). «Ускорьте сеанс мозгового штурма с помощью MindMeister». Лайфхакер.ру.
3. [www.mindmeister.com](http://www.mindmeister.com)
4. Яфарова, М. П. Применение технологии критического мышления на уроках английского языка как способ повышения мотивации / М. П. Яфарова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2017. — № 42 (176). — С. 222–229.

## Формирование экологической грамотности детей старшего дошкольного возраста

Шейкина Марина Алексеевна, студент магистратуры  
Самарский государственный социально-педагогический университет

*В статье рассматривается проблема экологической грамотности, также описывается организация деятельности педагога по формированию основ экологической грамотности среди детей старшего дошкольного возраста в учебно-воспитательном процессе.*

**Ключевые слова:** экологическая грамотность, дошкольный возраст, экологическое образование.

Всё больше и больше исследований проводится на тему охраны окружающей среды. Чем больше информации человечество получает о состоянии планеты Земля, тем интенсивнее будет вскрываться взаимовлияния у человека на природу и вести поиск способов преодоления последствий деятельности человека. Например, бесконтрольная вырубка лесов разрушает целые экосистемы, частью которых он является человек. Однако одно только понимание проблемы не принесет необходимых результатов. Необходимо участие и ответственное отношение к экологической ситуации всех жителей планеты, особенно подрастающего поколения, ведь именно ему придется жить в будущем и поэтому так важно учить детей с самого раннего возраста основам экологической грамотности. [1, с. 181–229].

Начиная с первых лет жизни, дети начинают проявлять интерес к окружающему миру. Целенаправленная работа по формированию основ экологической грамотности позволяет взрослым не только заложить фундамент экологически ответственного поведения ребенка, но и пробудить его устойчивый познавательный интерес и активность. Именно поэтому формирование экологической грамотности у дошкольников в современном мире актуально и значима.

В возрасте 5–7 лет у ребенка закладываются основы его личности, формируются новые психологические механизмы поведения. В соответствии с теорией Л. С. Выготского в 7 лет у ребенка происходит так называемый кризис 7 лет [2, с. 1008]. В этом возрасте окончательно формируются психологические процессы: воображение, образное мышление, произвольная память, внимание, начинает складываться самооценка, теряется спонтанность в поступках и действиях, стремится казаться взрослее. Для семилетнего ребенка характерно также и то, что он выстраивает для себя систему понимания, что есть зло, а что — добро, что такое хорошо и что такое плохо. Поэтому именно в это время очень важно заложить основы экологической грамотности и культуры. Тем более, что многие известные выдающиеся психологи и педагоги обращают внимание на огромное значение природы в жизни ребенка и процессе его развития.

К примеру, Я. А. Коменский видел в природе источник знаний, инструментом для развития ума, чувств и воли. Ян

Амос Коменский выводил законы обучения и воспитания, исходя из законов природы. Он говорил: «Воск легче лепится, если он горячий», «Неровности ствола дерева можно исправить, если дерево маленькое» [3, с. 128].

Следует отметить, что познание объективного мира невозможно без познания экологических связей, реально существующих в нем. Их изучение играет важную роль в развитии познавательных процессов у дошкольников. Основоположник научной педагогики в России, знаменитый русский педагог и писатель К. Д. Ушинский отметил, что логика природы — есть самое доступное и самое полезное для учеников. А логика природы, как нам известно, состоит во взаимосвязи, взаимодействии составляющих природу компонентов. Изучение же существующих в окружающем мире связей служит необходимым условием становления ответственного отношения к природе.

Значительно большую часть времени дети проводят дома с семьей, и, следовательно, влияние семьи (родителей, братьев и сестер, дедушек и бабушек, других родственников) играет решающую роль в воспитании личности. Из этого также следует, что одних лишь уроков, занятий, игр, развивающих экологическую культуру и грамотность в тех или иных видах детского дошкольного учреждения недостаточно, если внутри семьи низкий интерес к экологической культуре. Таким образом, решающее значение для повышения или хотя бы формирования базовых знаний о правильном экологическом поведении имеет именно семья, а значит, необходимо совместное, комплексное участие педагогов, воспитателей, иных сотрудников детского сада и родителей (усыновителей, опекунов) в продуктивном формировании экологической культуры.

Не только дети, но и взрослые зачастую не представляют себе, как нужно вести себя и жить, чтобы не причинять природе вред. В таком случае приходится говорить об экологическом воспитании в семье, так как родители не знают базовых правил и принципов экологической культуры. Следовательно, существует необходимость психологической поддержки и помощи грамотных, специально обученных психологов, педагогов и воспитателей в просвещении и обучении не только детей старшего дошкольного возраста, но и их законных представителей (родителей, усыновителей, опекунов). С этой целью

было проведено исследование, где выявлялся исходный уровень родителей и детей. Для этого были составлены две анкеты. Они одинаковы по цели, но разные по содержанию и результатам создания. Анкета для родителей содержала ответы и вопросы, по которым выяснялось готовность взрослых людей изменить свое экологическое поведение, во благо планеты и воспитательных целей своих детей. Выявлялась степень заинтересованности в экологии решении экологических проблем, а также в формировании экологической культуры у детей старшего дошкольного возраста. Устанавливалась их активность в «добрых» делах для улучшения экологической обстановки за счет конкретных дел (например, выходы с семьей или самостоятельно на субботники).

Анкета для детей должна была выполняться с помощью их родителей или воспитателей. При этом данная помощь обязана была заключаться лишь в записывании устных ответов детей и отправлении анкеты, то есть дети должны были самостоятельно выполнять задания. Вопросы были направлены на определение интереса к природе и окружающей среде, выявлении степени уважения к ним, выявление самых базовых знаний законов природы и понятий окружающего мира. Например, был ряд вопросов о том, что есть заповедник, природа и прочие аналогичные вопросы. В конце анкеты прилагалась интересная информация об окружающем нас мире, фрагменты научно-популярных книг для детей о природе и экологии, несколько мультфильмов о важности заботы и внимания к окружающей среде. По мнению автора, такие короткие мини-лекции и схожая по виду информация, выраженная разными способами и в разных источниках, могут способствовать постепенному, но все-таки улучшению состояния экологической культуры среди детей старшего дошкольного возраста и их родителей.

Анкетирование проводилось с использованием бесплатной программы Google Forms для составления форм и быстрого занесения ответов в специальную таблицу, а также социальных сетей, которые послужили средой для распространения анкет.

Согласно данным опроса родителей 73% интересовались экологией, 27% респондентов соответственно не обращали внимания и не изучали информацию по этому вопросу. Примечательно, что подавляющее большинство 87% слышали о наиболее масштабных и серьезных проблемах окружающей среды, таких как глобальное потепление, разрушение озонового слоя и прочее. Знание о наличии экологических проблем предполагает и определенное представление об их последствиях, влиянии на жизнь людей и возможных решениях, которые как минимум способны снизить опасность или вовсе предотвратить ухудшение ситуации.

Стоит отметить, что 68% родителей экологически активны, предпринимают те или иные меры для улучшения экологической обстановки. Родители регулярно учат основам экологически грамотного поведения, выезжая тогда, когда выезжают на природу или гуляют в парке.

Отрадно то, что 98% родителей готовы изменить свое поведение на благо планеты, даже испытав на начальном этапе неудобства от изменения своего образа жизни. Этот показатель

дает надежду, что человечество способно не допустить еще большей экологической катастрофы.

Проводя опрос среди детей, можно отметить, что 91% дети любят нахождение на природе, считают, что очень важно ответственно относиться к окружающей среде и что они сами не причиняют (во всяком случае, умышленно) вреда.

На вопросы, касающиеся определения понятий 75% детей ответило верно, или очень близко к верному ответу. Так, на вопрос о том, что такое заповедник, дети отвечали: «место, где охраняют животных и растения». Подобные ответы были и по понятиям, что такое природа-это «то, что нас окружает», «моря и океаны, леса и горы, растения и животные». Почти все узнали исчезающих видов животных, занесенных в красную книгу правильно.

Дети знают также самые ключевые правила поведения на природе и маленькие дела для сохранения природы. Все это в совокупности показывает, что основы экологического воспитания заложены в детях, и задача педагогов, родителей, иных членов семьи продолжить развитие экологической грамотности.

Поэтому, необходима разработка методической рекомендации для родителей по экологическому воспитанию. В них должны содержаться сведения о базовых понятиях экологии, список источников дополнительной информации, который позволит в дальнейшем расширить представления об окружающей среде. Надо предложить непосредственно варианты игр занятий для совместных занятий с детьми с целью улучшения их экологической культуры. Необходимо также, использовать разнообразные формы взаимодействия ДООУ с семьей. А именно — консультации, совместные экскурсии в парки, заповедники, в леса, на природу, посещение краеведческих музеев, создание и проведение различных театральных постановок на природоохранную тему, изготовление различных поделок, например скворечник.

При работе с родителями педагогу необходимо руководствоваться следующими принципами и приемами для наибольшей результативности: во-первых, очень важно тактично взаимодействовать с ними, при изменении их привычек. Будучи уже сформировавшимися личностями, родители не склонны к изменению своих взглядов под воздействием других людей, особенно воспитателей и педагогов ДООУ. Поэтому нужно быть очень осторожным при выборе стратегии поведения при просвещении родителей. Не стоит, как бы то ни было, давить на родителей, заставлять их изменять свое поведение, следует мягко воздействовать на их подсознание, постепенно подводя их самих к тому, что надо несколько скорректировать свое экологическое поведение.

Во-вторых, нужно чаще привлекать родителей к экологическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста. Так они смогут не только улучшить отношения с детьми старшего дошкольного возраста, но и стать образованнее в вопросах экологии и в дальнейшем продолжить развивать свои знания о природе.

В-третьих, важно при обучении родителей использовать много наглядного материала (презентаций, игр, видео, иных материальных объектов). Все это позволит родителям легче усваивать информацию, связанную с экологической культурой.

Литература:

1. Дубнов П. Ю. Экологические проблемы на пороге XXI века // Стратегия гражданской защиты: проблемы и исследования. — 2012. — С. 181–229.
2. Выготский Л. С. Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. — 1008 с.
3. Коменский Я. А. Материнская школа // История дошкольной зарубежной педагогики: Хрестоматия. М., 1974.

# Молодой ученый

Международный научный журнал  
№ 51 (446) / 2022

Выпускающий редактор Г. А. Кайнова  
Ответственные редакторы Е. И. Осянина, О. А. Шульга, З. А. Огурцова  
Художник Е. А. Шишков  
Подготовка оригинал-макета П. Я. Бурьянов, М. В. Голубцов, О. В. Майер

За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.  
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.  
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.  
Материалы публикуются в авторской редакции.

Журнал размещается и индексируется на портале eLIBRARY.RU, на момент выхода номера в свет журнал не входит в РИНЦ.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).

ISSN-L 2072-0297

ISSN 2077-8295 (Online)

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый». 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

Номер подписан в печать 04.01.2023. Дата выхода в свет: 11.01.2023.

Формат 60×90/8. Тираж 500 экз. Цена свободная.

Почтовый адрес редакции: 420140, г. Казань, ул. Юлиуса Фучика, д. 94А, а/я 121.

Фактический адрес редакции: 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.

E-mail: [info@moluch.ru](mailto:info@moluch.ru); <https://moluch.ru/>

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, д. 25.