

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО  
ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ В.И. ВЕРНАДСКОГО»  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ) ФЕДЕРАЛЬНОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО АВТОНОМНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМЕНИ В.И. ВЕРНАДСКОГО» В Г. ЯЛТЕ**



## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК**

**Выпуск 27**

**Научный журнал**

**Новосибирск  
Ялта**

**2023**

**УДК 37**  
**ББК 74.04**  
**П 78**

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте от 26 апреля 2023 года (протокол № 4)

Педагогический вестник. – Научный журнал: – Новосибирск-Ялта: Изд. АНС «СибАК», 2023. – Вып. 27. – 101 с.

**Главный редактор:**

Горбунова Н.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

**Заместитель главного редактора:**

Везетиу Е.В., кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

**Редакционная коллегия:**

Глузман А.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Фетисов А.С., доктор педагогических наук, доцент, Воронежский государственный педагогический университет (г. Воронеж)

Редькина Л.И., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Богинская Ю.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Шушара Т.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Гордиенко Т.П., доктор педагогических наук, профессор, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

Шерайзина Р.М., доктор педагогических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород)

Донина И.А., доктор педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования

«Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого»  
(г. Великий Новгород)

Овчинникова Т.С., доктор педагогических наук, профессор, Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург)

Штец А.А., доктор педагогических наук, профессор, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь)

Петрушин В.И., доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет (г. Москва)

Егорова Ю.Н., доктор педагогических наук, профессор, Самарский государственный университет (г. Самара)

Вовк Е.В., кандидат педагогических наук, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

Пономарёва Е.Ю., кандидат психологических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта)

**Учредитель:** Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

**Средства массовой информации:** Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77 – 81640 от 27.08.2021

**Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU:** Издание размещается на платформе eLIBRARY с индексацией в РИНЦ (договор с Научной электронной библиотекой Elibrary.ru № 171-03/2014)

**ISSN:** Журнал зарегистрирован в Международном Центре ISSN в Париже (идентификационный номер печатной версии: ISSN 2618-818X), действующий при поддержке ЮНЕСКО и Правительства Франции

© Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского (г. Симферополь), 2022 г.

© Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» в г. Ялте (г. Ялта), 2022 г.

Все права защищены.

**ВЫЯВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧЕРЕЗ УРОЧНУЮ И  
ВНЕУРОЧНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

*студентка Бабаева Анастасия Александровна  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного  
автономного образовательного учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);  
старший преподаватель кафедры психологии Рудакова Ольга Александровна  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного  
автономного образовательного учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** На сегодняшний день понятие «способности» включает в себя широкий спектр психолого-педагогических явлений, которое наиболее широко используется в психологической и педагогической литературе. Современная система образования подразумевает формирование у молодого поколения определенного когнитивно-эмотивного склада и развития общих способностей. Личностная парадигма процесса образования ориентирована на восприятие личности как сложной самоорганизованной системы, с её уникальностью и неповторимостью, где особое внимание отводится на формирование условий направленных на самоопределения и саморазвития личности и её способностям [2].

Способы развития способностей обучающихся, включают в себя определенные виды урочной и внеурочную деятельность, которые будут способствовать развитию целостной личности, благодаря чему у молодого поколения появляется возможность продуцировать оригинальные идеи, уходя от общепринятых, эталонных мыслительных схем; производить непредвиденный высокопродуктивный поведенческий акт с целью быстрого разрешения сложных ситуаций и устранению недостатков, пробелов в знаниях.

**Изложение основного материала исследования.** На современном этапе развития науки существует достаточное количество трудов посвященных выявлению и развитию способностей, определению понятий, используемых при характеристике познавательных потенциалов учащихся, таких как задатки и способности. Исследованием данных вопросов с позиции педагогики занимались следующие учёные: Аминов Н.А., Екимова М.М., Верб М.А., Койра И.В., Копылова В.А., Куценко В.Г., Кузьмина Н.В., в психологической науке этими вопросами занимались: Галкина Т.В., Гильбух Ю.З., Беляева Н.А., Больных Е.М. Дружинин В.Н., Ильин Е.П., Икрин Г.В., Крутецкий В.А., Маркова А.К., Пиянзина О.П., Савенков А.С. и т.д [3, 7].

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволяет определить три ключевых подхода к изучению способностей [1]:

В первом подходе дается самое обобщенное толкование термина «способности», под которым понимается совокупность всех возможных психических процессов и состояний личности.

Согласно второму подходу, которое появилось в психологии XVIII-XIX вв. и встречается в научной литературе по настоящее время, понятие способности включает высокую степень общих и специальных ЗУН, благодаря которым индивид может успешно выполнять разнообразные виды деятельности, в разных областях науки и практики.

Третий подход к пониманию способностей базируется на утверждении о том, что данный феномен не отводится к уже полученным и сформированным знаниям, умениям и навыкам, при этом является залогом быстрого их приобретения, закрепления и использования с высокой долей эффективности на практике.

Большой вклад в изучение способностей, внес ведущий отечественный ученый-психолог Теплов Б.М. [4]. С позиции ученого, каждый индивид наделён от природы общими способностями, при этом специальные способности формируются в процессе деятельности, когда общие способности, приобретают черты оперативности под воздействием приобретения конкретного навыка. Теплов Б.М. в своих научных трудах определил три базовых признака в определении понятия «способности» [5]:

Во-первых, это психо-физиологические особенности позволяющие индивидуально-типологически дифференцировать личность.

Во-вторых, это особенности личности, оказывающие влияние на эффективность выполнения определенных видов деятельности.

В-третьих, это особенности личности, которые не сводятся к уже имеющим ЗУН [6].

Согласно анализу литературных источников, можно выделить такие виды способностей, как: природные и специфические [8].

Природные способности формируются и развиваются на основе врожденных задатков, условно-рефлекторных связей, которые являются основой механизмов научения и базируются на элементарном опыте.

Специфические способности, характеризуются общественно-исторической природой, они отвечают за контакт индивида с социумом, также их можно классифицировать на общие и специальные.

Общие, определяют достижения в различных видах человеческой деятельности (общение, интеллект, память, точность движений и т.д.).

Специальные, определяют достижения в конкретных видах человеческой деятельности, где необходимы особого рода анатомо-физиологические особенности и уровень их развития (математика, техника, литература, ИЗО, спорт и т.д.).

Следует отметить и учебные способности, благодаря которым возможны значительные достижения в приобретении ЗУН, определяют высокий уровень успешности педагогического воздействия. Данные способности способствуют формированию творчески-продуктивных характеристик личности, которые в свою очередь могут стать основой в преобразовании или создании новых произведений материально-технической культуры (идеи, открытия, изобретения), а также залогом духовно-нравственной культуры [9].

Ведущая роль в развитии личности наделенной способностями отводится интеллекту и его структурному компоненту, такому как креативность, т.к. развитие творческого мышления становится залогом эффективного формирования и продуцирования общественно-значимых процессов. Таким образом, с целью выявления таких способностей можно применять следующие методы и технологии [9]:

- технологии развивающего обучения – предполагают субъект-субъектный стиль педагогического воздействия на основе распределения деятельности между участниками педагогического процесса, диалога целью которого является поиск эффективных способов решения учебных задач посредством организации поисковой и/или исследовательской деятельности;

- олимпиады, конкурсы, викторины, творческие и проблемные задания – способствуют выявлению и развитию эмотивного спектра личности обучающегося средствами стимулирования интереса и их познавательной активности;

- научные и практические конференции, семинары, симпозиумы – является обобщенной формой НИР обучающихся, предполагающей публичное выступление и демонстрацию итогов самостоятельной работы с анализом выводами;

- внеурочная деятельность – форма педагогического взаимодействия «вне» уроков, побуждающая на активность обучающихся в контексте их личностно-эмотивных побуждений связанных с направленностью личности, направленная на познание и преобразование себя (Е.Н. Степанов);

- творческие предметные недели – форма педагогического взаимодействия направленная на развитие познавательных процессов и формирование направленности личности, повышение эрудиции и уровня развития творческого мышления обучающихся;

- проведение коллективно-творческих дел – по характеру ведущей деятельности выделяются на: организаторские, общественно-политические, познавательные, трудовые, художественные, спортивные;

- публичные выступления и соревнования.

Главная цель данных мероприятий – выявление, обучение, воспитание и поддержка обучающихся, развитие личностно-социального статуса и воспитание успешности. Из данной цели вытекают следующие задачи которые должен реализовывать педагог-психолог [9]:

- разработка программы по выявлению особенностей обучающихся и проектирование системы работы с одаренными детьми и детьми нуждающимися в развитии способностей;

- создание материально-технических, психолого-педагогических и эмотивных условий для оптимального развития способностей;

- мониторинг и внедрение современных технологий направленных на развитие творческого мышления, самостоятельности, научно-исследовательских навыков;

- внедрение современных технологий направленных на развитие эрудированности и повышения уровня представлений о картине мира, основанных на общечеловеческих ценностях;

- стимулирование и поощрение творческой активности;

– социально-психологическое сопровождение.

Исходя из всего вышеизложенного можно сформулировать следующие методы и формы работы по выявлению и развитию способностей обучающихся через урочную и внеурочную деятельность.

В связи с тем, что образовательная программа учебной деятельности направлена на расширение и углубление стандартизированного контента, так деятельность педагога-психолога, должна включать внеурочную деятельность и выходить за рамки общепринятых программ подготовки.

К урочной деятельности относятся следующие виды:

- проблемно-развивающее обучение – обучение – это технология, постоянно предлагающая воспитанникам творческий поиск решения проблемных задач на основе синтеза и анализа;
- проектно-исследовательская деятельность – технология проектирования научного исследования (определение цели, задач, принципов, методик, составление плана НИР, определение ожидаемых результатов, оценка реализуемости исследования, определение необходимых ресурсов);
- игровые технологии (деловые игры и экскурсии, образовательный туризм);
- информационно-коммуникативные технологии;
- творческие и нестандартные задания – технологии решения нестандартных задач, проблемных вопросов, творческих заданий.

К внеурочной деятельности относятся:

- факультативные занятия, предметы, отдельные темы;
- предметные недели (неделя физики, химии, истории и т.д.);
- театрализованные занятия (постановка художественного произведения, реконструкция исторических событий и т.д.);
- предметные олимпиады и конкурсы.

Опираясь на определенные области проявления способностей у обучающихся, внеурочная деятельность может быть направлена на развитие: интеллекта, как основу творческого и продуктивного мышления, восприятию и продуцированию искусства, обучаемости, психомоторике, социального интеллекта.

Работу по выявлению способностей у учащихся педагог-психолог выстраивает с помощью:

- психолого-педагогической диагностики;
- педагогического наблюдения;
- изучения результатов урочной и внеурочной деятельности учащихся.

Первоочередным в деятельности по выявлению способностей у учащихся является психолого-педагогическая диагностика. Так например, можно использовать следующие методы: методика «Тест – опросник для определения уровня самооценки одаренного школьника», методика «Диагностика уровня эмпатических способностей» В. Бойко, методика «Преобладание левого (правого) полушария», Первичная диагностика одарённости детей педагогом, методика «Карта интересов», методика «Интеллектуальный портрет», методика «Сфера личностного развития», методика «Характеристика ученика», методика - «Карта одаренности» и т.д.

**Выводы.** Таким образом, вопрос об выявлении и развитии способностей обучающихся через урочную и внеурочную деятельность остается актуальным. Понятие способности включает в себя широкий спектр психолого-педагогических явлений, а современная система образования подразумевает формирование у молодого поколения определенного склада и уровня развития общих способностей, при этом социальная среда направлена на личность с высоким показателем специфических способностей. Процесс образования должен ориентироваться на воспитании личности как сложной самоорганизованной системы, с её уникальностью и неповторимостью, где особое внимание отводится на формирование условий направленных на развития личности и формированию способностей в процессе урочной и внеурочной деятельности.

**Аннотация.** В данной статье представлен анализ выявления и развития способностей у обучающихся через урочную и внеурочную деятельность. В статье рассматриваются и описываются методы и формы работы на уроке и во внеурочных занятиях для выявления способностей обучающихся.

**Ключевые слова:** задатки, способности, развитие, выявление, личность, урочная деятельность, внеурочная деятельность.

**Annotation.** This article presents an analysis of the identification and development of students' abilities through regular and extracurricular activities. The article discusses and describes methods and forms of work in the classroom and in extracurricular activities to identify the abilities of students.

**Key words:** inclinations, abilities, development, identification, personality, scheduled activities, extracurricular activities.

### **Литература:**

1. Бухарова, И.С. Диагностика и развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста: 2-е изд., пер. и доп. Учебное пособие для вузов / И.С. Бухарова. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 119 с.
2. Еромасова, А.А. Общая психология. Методы активного обучения: учебное пособие для вузов. 4-е изд., испр. и доп. / А.А. Еромасова. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 182 с.
3. Выготский, Л.С. Проблема развития способностей / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – М. – 1996. – №5 – 331 с.
4. Крутецкий, В.Л. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития: учеб. пособие / В.А. Крутецкий, Е.Г. Балбасова. – М. Прометей, 1991. – 109 с.
5. Теплов, Б.М. Избранные труды: в 2 т., 1985; Способности: [сб.]: К 100-летию со дня рождения Б.М. Теплова / [Рос. акад. образования, психол. ин-т; отв. ред. Э.А. Голубева]. – Дубна: Феникс, 1997. – 456 с.
6. Теплов, Б.М. Способности и одаренность / Б.М. Теплов. – 1941. – 265 с.
7. Психология: учебник / под ред. К.П. Корнилова, А.А. Смирнова, Б.М. Теплова. Гл. XII, XVII, XVIII. – М.: Учпедгиз, 1956. – 165 с.
8. Маклаков, А. Общая психология / А. Маклаков. – СПб: Питер, 2001. – 306 с.
9. Психологическая наука «Практика образования: современные тенденции» / Материалы I Всероссийской научно-практической конференции; КГУ им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2007. – 124 с.

**УДК 372.874**

### **МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ПЕЙЗАЖА**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры искусств Бакиева Ольга Афанасьевна  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего  
образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);  
студентка Литвинова Елизавета Вадимовна  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего  
образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)*

**Постановка проблемы.** На современном этапе художественного образования развитие творческих способностей выступает в качестве первоочередной задачи. Известно, что основой развития творческих способностей является формирование художественных навыков.

**Изложение основного материала исследования.** Проблемой формирования художественных навыков занимались такие педагоги, как П.П. Чистяков, В.С. Кузин, Д.Н. Кардовский и др.

По мнению В. С. Кузина, обучающиеся формируют художественные навыки систематически повторяя выполнение одинаковых упражнений. В результате данных упражнений происходит формирование устойчивых умений, доведенных до такой степени автоматизма, что повторные действия переходят в художественные навыки [5, С. 35-45].

Художественные навыки условно можно разделить на два типа в соответствии с видами изображения: графические навыки и живописные навыки.

Известно, что графические и живописные навыки являются базовыми художественными навыками, изучение которых подразумевает освоение основных знаний, составляющих теоретическую и практическую базу в области графических знаний.

Таким образом, освоение графических навыков предполагает развитие умения применять графические средства, и понимать их гармоничную взаимосвязь, которая заключается в плавных движениях графических элементов, наличии тональных переходов и использовании разнообразных видов линий, переходящих из одной линии в другую.

Успешность процесса формирования таких навыков во многом зависит от педагогических условий, создаваемых с помощью методики обучения.

Одними из самых эффективных методов обучения графическим средствам, по мнению П.П. Чистякова, можно назвать упражнения. Например, действенная система упражнений, ориентированная на формирование графических навыков, включает следующие упражнения:

1. Упражнение «заливка».
2. Упражнение «мазки».
3. Упражнение «дополнение элементов до полных фигур» [3].

Данные упражнения, на наш взгляд, могут эффективно применяться при выполнении пейзажа как графическими, так и живописными средствами.

В целом, пейзаж имеет особое значение при обучении изобразительному искусству. Во-первых, тема пейзажа является доступной для изучения обучающимися, что делает пейзаж универсальным средством решения различных методических задач на всех ступенях обучения изобразительному искусству.

Во-вторых, в процессе овладения живописными и графическими навыками при изображении пейзажа степень эмоциональной вовлеченности обучающихся, на наш взгляд, значительно выше. Это связано с тем, что пейзаж как объект изображения находится в менее контролируемом и подвластном художнику состоянии, чем остальные объекты. Более того, пейзаж в определенной мере предопределяет состояние художника, поскольку сам исследователь-художник находится внутри пейзажа, в некоторой точке собственного объекта исследования [7].

Иными словами, находясь во взаимодействии с природой, художник ощущает на себе ее влияние за счет того, что природная среда воздействует на эмоциональную сферу человека.

Исходя из вышеизложенного стоит уточнить, что «художественные навыки обучающихся в ходе выполнения пейзажа» – это определенные способы действия, доведенные до автоматизма, позволяющие создавать посильный образ природы (пейзаж) изобразительными средствами (графика, живопись).

Рассмотрим методику обучения пейзажному жанру на уроках изобразительного искусства.

Как утверждает В.С. Кузин, важно научить обучающихся воспринимать при изображении пейзажа видимые ими природные объекты не как отдельные структуры (в виде камня с бесчисленным множеством расщелин или всех листьев на дереве с прожилками и соками), а как совокупность всех данных объектов в целостной композиции, где каждый из предметов влияет на другие предметы, и задает характер динамики в изображении [5].

Поэтому важно, например, анализировать соотношения частей и их расположение в пространстве.

Наряду с общепедагогическими методами на уроках изобразительного искусства могут применяться и специальные методы обучения:

Метод анализа художественных произведений – это метод изучения художественного произведения (картины), путем рассмотрения различных частей (композиционного, цветового, тонового решения, сюжета картины, природных объектов).

Анализируя пейзажи русских художников, можно отметить, что, изображая природу своей страны, они стремились брать сюжеты близкие широким народным массам; в их работах были выражены подлинно народные представления о красоте русской природы.

Следует отметить, что анализ живописного пейзажа вслед за В.В. Визер можно проводить с точки зрения цветовых сочетаний [1].

Например, на картине А.К. Саврасова «Грачи прилетели» изображена окраина обычной русской деревни. Здесь нет ярких красок. Тем не менее, мягкие, спокойные оттенки точно отражают настроение ранней северной весны. Художник использует множество серых и коричневых оттенков, что обычно приводит к созданию унылого ощущения невзрачности. Однако, А.К. Саврасову удается передать острое ощущение радости весеннего пробуждения природы после долгой холодной зимы. Это достигается за счет необычной композиции.

Чтобы усилить пространственное звучание изображения, А.К. Саврасов незначительно нарушает перспективу. Передний план картины изображен так, будто художник находится рядом с землей. Но с этим углом обзора горизонт должен был быть довольно низким, в то время как на картине горизонт изображен примерно в середине холста, на уровне церковных глав. Это сделано автором для того, чтобы показать большие расстояния, охватить бескрайний простор земли, чувствующей неумолимое приближение весны.

Несмотря на небольшой размер картины такой прием нарушения перспективы позволяет создать эффект расширения пространства, что в соединении с использованием серых и коричневых оттенков подчеркивает прозрачность влажного воздуха. В целом это способствует передаче основной идеи: необратимость смены времени года и масштабность происходящих в природе изменений.

Метод сравнения – метод сопоставления двух и более объектов, выделение в них общего и различного с целью классификации, и типологии. Данный метод помогает в анализе художественных произведений.

Метод творческого задания – это форма организации учебной деятельности, где наряду с заданными условиями, содержатся указания учащимся, позволяющие осуществлять самостоятельную творческую деятельность [6].

Данный метод направлен на раскрытие личностного потенциала путем самовыражения обучающихся. Его применение позволяет учащимся передавать свое эмоциональное состояние при создании образа, что обеспечивает реализацию творческих потребностей в процессе изображения пейзажа.

Метод показа художественных приемов – это совокупность действий учителя, направленных на демонстрацию художественных приемов, в качестве наглядного примера для обучающихся [6]. Данный метод помогает учителю продемонстрировать практические умения наглядно, чтобы обучающиеся могли повторить их.

Например, учитель может смешивать цвета на палитре, чтобы получить нужные оттенки; рисовать простые элементы; рисовать сложные элементы; создавать независимую цветовую композицию на заданную тему.

Метод упражнения помогает развить наблюдательность, воображение, дает возможность обучающимся попрактиковаться, выполняя поставленное учителем задание. В пейзаже важна не только цельная композиция, но и элементы при необходимой детализации. Передачу фактуры и приемы изображения элементов можно тренировать при помощи упражнений [3].

Картины из жанра пейзажа имеют наибольшие возможности формирования эстетических чувств и эстетического подхода к искусству. Развитие эстетического отношения людей к природе также повлияло на историю развития тех видов и жанров искусства, которые помогли людям почувствовать эстетические свойства природы [4].

Итак, подводя итог, следует сказать, что в процессе художественной подготовки обучающихся ключевой задачей является формирование художественных навыков на уроках изобразительного искусства. Реализация данной задачи должна идти по двум направлениям: формирование графических навыков и формирование живописных навыков.

**Выводы.** Таким образом, изображение пейзажа играет большую роль в формировании художественных навыков, так как обучающимся приходится выполнять задания, способствующие развитию пространственного мышления и активизации эмоционально-эстетической сферы. Создание пейзажа пробуждает эстетические чувства, развивает способность воспринимать действительность и умение выделять отличительные черты предметов или явлений, а также находить прекрасное в увиденном. Это может быть достигнуто путем использования таких методов как анализ художественных произведений, сравнение, упражнения, творческие задания, показ художественных приемов.

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме формирования художественных навыков на уроках изобразительного искусства средствами пейзажа. Авторы анализируют литературу по теме исследования. На основе анализа авторы уточняют понятие «художественные навыки обучающихся в ходе выполнения пейзажа». В результате анализа методов авторы выявляют эффективные методы, применяемые в процессе формирования художественных навыков средствами пейзажа (анализ художественных произведений, сравнение, упражнения, творческие задания, показ художественных приемов). В качестве примеров было дано описание каждого метода и применение его в ходе выполнения пейзажа.

**Ключевые слова:** способности, художественный навык, графические навыки, живописные навыки, пейзаж, метод.

**Annotation.** The article is devoted to the problem of the formation of artistic skills in the lessons of fine art by means of landscape. The authors analyze the literature on the research topic. Based on the analysis, the authors clarify the concept of artistic skills by means of landscape. As a result of the analysis, the authors identify effective methods of the process of forming artistic skills by means of landscape (analysis of works of art, comparison, exercises, creative tasks, display). As examples, a description of each method and its application during the execution of the landscape were given.

**Key words:** abilities, artistic skill, graphic skills, painting skills, landscape, method.

**Литература:**

1. Визер, В.В. Живописная грамота. Система цвета в изобразительном искусств / В.В Визер. – СПб.: «Питер», 2013. – 195 с.

2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Гинзбург, И.П. П. Чистяков и его педагогическая система / И.П. Гинзбург. – Л.; М., 1940. – 140 с.
4. Иогансон, Б.В. О живописи / Б.В. Иогансон. – М.: Профиздат, 1955. – 30 с.
5. Кузин, В.С. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках изобразительного искусства / В.С. Кузин // Нач. школа. – 1971. – № 2. – С. 36-45
6. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология / Н.Ф. Талызина // Учебное пособие. – М.: Academia, 2013. – 288 с.
7. Чернова, Е.А. Знакомство с пейзажем на уроках изобразительного искусства в основной школе / Е.А. Чернова, Т.Н. Козина // Вестник Пензенского государственного университета. – 2016. – № 4 (16) – С. 67-74

**УДК 376**

### **ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА СО ВЗРОСЛЫМИ И СВЕРСТНИКАМИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

*студент Балакина Алина Павловна  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический  
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);  
кандидат психологических наук доцент Кисова Вероника Вячеславовна  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический  
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)*

**Постановка проблемы.** Сотрудничество – это совместная деятельность с партнером или взаимодействие партнеров, подразумевающее активную помощь друг другу, которое способствует достижению общих целей совместной деятельности. Развитие сотрудничества играет важную роль в формировании личности - ребенок учится видеть и понимать точку зрения партнера, координировать свои действия, развивает инициативу, творческое мышление, познавательную мотивацию. Эти качества важны не только в процессе обучения, но и для дальнейшей интеграции в общество. Основы сотрудничества формируются в дошкольном возрасте, дети начинают переходить к более сложным самостоятельным контактам со взрослыми и сверстниками, они становятся больше заинтересованы друг в друге и совместной деятельности, начинают более осознанно взаимодействовать. О важности развития сотрудничества именно в дошкольный период говорили такие авторы как Е.Е. Кравцова, Г.А. Цукерман, В.В. Рубцов, Л.С. Римашевская и т.д.

На современном этапе развития образования одним из приоритетов является формирование личности ребенка с учетом особенностей развития, способностей, интересов и потребностей. Проблема изучения сотрудничества в этом контексте представляется особенно актуальной, поскольку она затрагивает большое количество аспектов личностного развития. Говоря о дошкольниках с ЗПР, мы также не можем отрицать важность формирования сотрудничества, напротив, учитывая особенности их развития, это становится еще более важным. Для детей этой категории характерна незрелость эмоционально-волевой сферы, которая определяет уникальность личностных характеристик и поведения, при этом страдает и коммуникативная деятельность.

Нередко у них наблюдаются проблемы с морально-этическими нормами, слабо развиты социальные эмоции, в результате чего дети не могут установить тесные отношения со сверстниками, также могут нарушаться эмоциональные контакты со взрослыми.

Все эти особенности крайне затрудняют сотрудничество дошкольника с задержкой психического развития со взрослыми и сверстниками. В некоторых случаях ребенок не сможет заниматься совместной деятельностью со сверстниками без помощи взрослых, что негативно сказывается на социальном развитии ребенка.

**Изложение основного материала исследования.** Проблеме изучения самого феномена сотрудничества было посвящено довольно большое количество исследований. Таким образом, в рамках концепции совокупного действия впервые идея «особого типа сотрудничества» была сформулирована Д.Б. Элькониным [10]. Суть сотрудничества заключалась в появлении внутреннего

плана, осознание способа действий происходит через выполнение пробных действий, которые позволяют критически оценить как свои действия, так и действия партнера, и в конечном итоге приводят к созданию определенной модели действий. Таким образом, сотрудничество со взрослым и сверстником представлено как модель, реализуемая путем донесения способа действия до партнера и создания "внутреннего плана" этого действия.

Данные исследования Эльконина являются частью теории развивающего обучения, разработанной совместно с В.В. Давыдовым, в них рассматривается сотрудничество в учебной деятельности, соответственно, они затрагивают детей школьного возраста. Такие исследователи, как В.В. Рубцов, Т.А., Е.Е. Кравцова, Г.А. Цукерман, также изучали этот тип сотрудничества. Авторы отмечают большую роль сотрудничества в развитии когнитивных способностей и формировании новых психических функций [5]. В процессе совместной деятельности дошкольники осваивают такие способы взаимодействия, как распределение и обмен действиями, взаимопонимание, рефлексия и планирование, все это способствует формированию познавательных действий.

В трудах Л.С. Римашевской рассматриваются возможности развития сотрудничества в рамках занятий в детском саду. Автор отмечает, что такое взаимодействие со сверстниками учит планировать свои действия, координировать их с партнером, контролировать и оценивать себя [6]. Л.С. Римашевская также характеризует сотрудничество как основу для последующих этапов возрастного и психического развития ребенка, и особенно в дошкольный период.

Таким образом, сотрудничество в дошкольный период действительно способствует развитию навыков взаимопомощи, умения конструктивно выражать свою точку зрения и узнавать точку зрения партнера, а также грамотно решать возникшие разногласия.

Несмотря на особую роль сверстников в дошкольный период, во многих исследованиях также подчеркивается важность сотрудничества со взрослым. Л.С. Выготский рассматривал совместную деятельность ребенка со взрослым как необходимый компонент зоны ближайшего развития. В психическом развитии ребенка взрослый играет ключевую роль, и наличие зоны ближайшего развития является прямым подтверждением этого. Процесс познания мира, который происходит посредством подражания, связан со взаимодействием со взрослыми и сверстниками [1]. Основными примерами такого взаимодействия являются общение и совместная деятельность. Ребенок не способен развиваться сам по себе, без помощи взрослого он не освоит даже простейшие бытовые действия, а тем более не научится взаимодействию с окружающими. Согласно теории о зоне ближайшего развития, все умения, которые ребенок приобретает в совместной деятельности со взрослым, являются залогом его будущего развития. Следовательно, чем больше аспектов развития затрагиваются в совместной деятельности со взрослым, тем больше вероятность раскрытия всего потенциала ребенка. При этом такая деятельность должна носить именно характер сотрудничества. Взрослому необходимо выглядеть в глазах ребенка не строгим наставником, а помощником. Если ребенку не будет интересно или он будет напуган занятиями, то полученные навыки не усвоятся. Именно поэтому так важно формировать отношения сотрудничества в совместной деятельности со взрослыми.

Проблема коммуникативной стороны сотрудничества дошкольника со взрослым затрагивалась в исследованиях М.И. Лисиной [4]. Именно в процессе взаимодействия со взрослым ребенок развивается, основой в данном случае является эмоциональный контакт взрослого и ребенка, который постепенно перерастает в сотрудничество. Сама потребность в сотрудничестве появляется уже в период раннего детства, когда ребенок начинает интересоваться предметами. Реализация данной потребности происходит в совместных действиях со взрослым, с помощью него ребенок учится новым способам манипулирования предметами, которые он не может обнаружить сам. Общение, складывающееся на основе такой совместной деятельности, называется ситуативно-деловое. В дошкольном возрасте общение со взрослым обусловлено познавательными мотивами, оно уже касается не конкретных предметов, а всего окружающего мира. К концу данного периода появляется внеситуативно-личностное общение, которое касается социальных аспектов, поведения или мотивов других людей.

Каковы же условия развития сотрудничества дошкольников? Самым главным параметром можно считать наличие у ребенка положительной направленности на взаимодействие со сверстником, это проявляется в интересе детей друг к другу, в желании сотрудничать с ним. Ребенок должен воспринимать сверстника не только как приятеля, но и как партнера, с которым он сможет успешно реализоваться в совместной деятельности.

Следующим условием является владение конкретными инструментами организации сотрудничества. Ребенок должен знать правила, по которым строится взаимодействие и владеть

наиболее успешными вариантами моделей поведения в различных ситуациях, возникающих в процессе совместной деятельности.

Не менее важным является и умение строить деловой диалог. Общение играет ключевую роль на этапах планирования и согласования действий. Без него достижение результата будет невозможным.

Последним условием является умение оценивать ситуацию сотрудничества и свои возможности в ней. Ребенок должен определять какую часть деятельности он сможет выполнить и какую позицию ему стоит занять.

В процессе сотрудничества дошкольников взрослому отводится не менее важная роль. Необходимо обеспечить психологически комфортные условия, при которых ребенок сможет раскрыть весь потенциал, в том числе попробовать себя в роли лидера. Педагог должен способствовать развитию инициативы, навыков разрешения конфликтов, умению договариваться и согласовывать действия [2]. Важно донести до ребенка смысл сотрудничества и помочь в освоении правил эффективного взаимодействия. При достижении результата в процессе успешного сотрудничества повышается самооценка детей, в будущем они будут более уверенно чувствовать себя в ситуации делового взаимодействия и проявлять больше желания участвовать в такой деятельности.

Гораздо меньше исследований посвящено сотрудничеству дошкольников с ЗПР со сверстниками. В исследованиях С.Н. Сорокоумовой и В.В. Кисовой изучалось учебное сотрудничество дошкольников с ЗПР со взрослыми и сверстниками [8, 9]. В работах Е.С. Слепович сотрудничество рассматривалось в рамках игровой деятельности [7]. Было выявлено, что дошкольники с задержкой психического развития либо подчиняли себе своего партнера по деятельности, либо сами конструировали их действия. Даже если дети были способны на простые межролевые взаимодействия, то это длилось достаточно непродолжительное время. Автор подчеркивает, что такая игра не относится к полноценной совместной деятельности. Дошкольники с ЗПР испытывают трудности в ролевом взаимодействии, требующем определенного уровня социальной и коммуникативной компетентности.

Сотрудничество дошкольников с задержкой психического развития обладает рядом специфических особенностей. Прежде всего, у детей данной категории снижена потребность во взаимодействии и со взрослыми, и со сверстниками, у них также наблюдается сниженная активность во всех видах деятельности. Это объясняет и частое отсутствие позитивного эмоционального отношения со сверстниками, такие дети более безразличны к оценкам сверстников и их эмоциональному состоянию. Контакты со сверстниками часто неустойчивы и эмоционально поверхностны, наблюдается слабое проявление эмпатии. Неумение проявлять свои чувства и сочувствовать другим приводит к сложностям во взаимодействии.

В процессе делового диалога дошкольники с ЗПР часто не контролируют свои высказывания, им намного сложнее ориентироваться в ситуации общения. В процессе игры или любой другой совместной деятельности дети не могут договориться, что приводит к частым конфликтам. При этом способами разрешения конфликтов ситуаций они также не владеют.

В ситуации сотрудничества дошкольники с ЗПР склонны к соперничеству и импульсивному поведению. Другой крайностью может быть зависимость от более активных сверстников, отсутствие инициативы и активности. Все это связано с особенностями нервной системы, так у ребенка наблюдается повышенная двигательная активность и высокая отвлекаемость, и при этом низкая выносливость, нарушение настроения, которое негативно отражается на поведении и деятельности.

В сотрудничестве со взрослым, в условиях положительной эмоциональной обстановки, дошкольники с задержкой психического развития уже более успешны. Они легче идут на контакт, более заинтересованы в деятельности и реже отказываются от нее. Однако, с посторонним взрослым дети редко будут инициировать общение и обращаться за помощью или оценкой своей деятельности. При этом в играх, организованных взрослым, который берет на себя руководящую роль, они будут проявлять больше активности, чем в играх со сверстниками.

В процессе делового диалога дошкольники с ЗПР чувствуют себя менее уверенно и могут вовсе прекращать общение. Обращение к взрослым чаще касается желания привлечь к себе внимания, чем предмета совместной деятельности. В исследовании Е.Е. Дмитриевой, касающегося взаимодействия дошкольников со взрослыми, отмечается отставание в развитии форм общения, у дошкольников с ЗПР преобладает ситуационно-деловая форма общения, в то время как дети с нормативным развитием в дошкольном возрасте уже переходят к более высоким формам [3]. Обращения ребенка к взрослому основаны только на просьбах о помощи, они не проявляют заинтересованности в деловом сотрудничестве.

Исходя из всего вышеописанного можно утверждать, что при данных особенностях дошкольникам ЗПР крайне трудно взаимодействовать в рамках совместной деятельности, требующей от ребенка достаточно высокого уровня развития множества умений.

**Выводы.** Проведенный анализ психолого-педагогической литературы по проблеме сотрудничества дошкольников с ЗПР со взрослыми и сверстниками подчеркивает важность изучения данной проблемы. Первостепенная роль развития сотрудничества, как со взрослыми, так и со сверстниками, именно в дошкольном возрасте неоднократно отмечалась большим количеством авторов. Несмотря на это, данная проблема в контексте дошкольников с ЗПР недостаточно изучена, чаще всего рассматриваются отдельные компоненты сотрудничества. Это обуславливает необходимость комплексного изучения и создания программы развития сотрудничества дошкольников с ЗПР со взрослыми и сверстниками. Перспективами дальнейших исследований данной проблемы может стать изучение сотрудничества дошкольников с ЗПР в различных видах деятельности и разработка методов организации культуры развития сотрудничества в дошкольных учреждениях.

**Аннотация.** В статье представлен анализ проблемы сотрудничества дошкольников с задержкой психического развития со взрослыми и сверстниками. Рассматривается специфика сотрудничества дошкольников в разных видах деятельности. Развитие сотрудничества играет важную роль в формировании личности. Ребенок приобретает качества, которые важны не только в процессе обучения, но и при дальнейшей интеграции в общество. Основы сотрудничества формируются в период дошкольного возраста. Дети начинают переходить к сложным самостоятельным контактам со взрослыми и сверстниками. Для дошкольников с ЗПР характерен ряд особенностей, которые делают сотрудничество со взрослыми и сверстниками крайне затруднительным.

**Ключевые слова:** сотрудничество, дошкольники, задержка психического развития, взаимодействие, деловое общение.

**Annotation.** The article presents an analysis of research on the problem of cooperation of preschoolers with mental retardation with adults and peers. The specifics of cooperation of preschoolers in different types of activities are considered. The development of cooperation plays an important role in the formation of personality. The child acquires qualities that are important not only in the learning process, but also in further integration into society. The foundations of cooperation are formed during the preschool age. Children begin to move on to complex independent contacts with adults and peers. Preschoolers with ZPR are characterized by a number of features that make cooperation with adults and peers extremely difficult.

**Key words:** cooperation, preschoolers, mental retardation, interaction, business communication.

#### **Литература:**

1. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – Москва: Перспектива, 2022. – 224 с.
2. Галигузова, Л.Н. Дошкольная педагогика / Л.Н. Галигузова. – Москва: Юрайт, 2020. – 254 с.
3. Дмитриева, Е.Е. Особенности социализации детей с задержкой психического развития на этапах раннего онтогенеза. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекция / Е.Е. Дмитриева. – Санкт-Петербург: Питер, 2007. – С. 60-79
4. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. – Воронеж: МОДЕК, 1997. – 384 с.
5. Обучение учебному сотрудничеству / Г. Цукерман, Н. Елизарова, М. Фрумина, Е. Чудинова // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 35-43
6. Римашевская, Л.С. Развитие сотрудничества старших дошкольников со сверстниками на занятии: диссертация канд. пед. наук: 13.00.07 / Римашевская Лариса Сергеевна. – Санкт-Петербург, 2001. – 183 с.
7. Слепович, Е.С. Дидактическое взаимодействие детей с одинаковым и разным уровнем интеллектуального развития в ходе совместной продуктивной деятельности / Е.С. Слепович, С.С. Харин // Дефектология. – 1991. – № 5. – С. 75-80
8. Сорокоумова, С.Н. Особенности сотрудничества старших дошкольников с задержкой психического развития со взрослым и сверстниками в учебно-познавательной деятельности / С.Н. Сорокоумова, В.В. Кисова // Дефектология. – 2014. – № 1. – С. 29-37
9. Сорокоумова, С.Н. Формирование основ учебного сотрудничества со взрослыми и сверстниками у старших дошкольников с задержкой психического развития / С.Н. Сорокоумова, В.В. Кисова // Дефектология. – 2015. – № 4. – С. 63-74
10. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – Москва: Академия, 2007. – 384 с.

*бакалавр Белокриницкая Дарья Юрьевна  
Вятский государственный университет» (г. Киров);  
доктор филологических наук, доцент Береснева Виктория Алексеевна  
Вятский государственный университет (г. Киров)*

**Постановка проблемы.** А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская и И.А. Володарская считают, что именно подростковый возраст весьма благоприятен для формирования коммуникативной компетенции в силу особой чуткости подростков к языковым явлениям, их интереса к осмыслению речевого опыта, общению.

Современная система образования, а также новшества и требования, внедряемые ежегодно в образовательный процесс, требуют от обучающихся готовности к реализации предъявляемых требований. Одним из таких требований является готовность к осуществлению иноязычной коммуникации в рамках изучаемого предмета не только с иностранцами на нейтральной территории, но и в рамках сдачи экзаменов, таких, как ОГЭ.

Каждый язык имеет свои национальные особенности, которые наиболее отчетливо проявляются в лексической системе. Она отражает процессы, происходящие в социальной действительности и окружающем мире в результате осмысления их обществом.

Словарный состав языка представляет собой сложную систему, возникшую в процессе многовекового исторического развития и характеризующуюся вариабельностью, диахронической изменчивостью, способностью к преобразованиям на всех уровнях языковой структуры [2, С. 145].

С одной стороны, в лексическом составе языка отражаются различные изменения, которые происходят в жизни общества, а с другой – лексико-семантические новообразования, вызванные потребностями номинации новых предметов и явлений действительности. Лексика мгновенно реагирует на все изменения объективной реальности и принимает их или отвергает.

Анализ современной лексики стал возможным благодаря тщательной разработке теории лексической семантики в отечественной лексикологии. Основными проблемами изучения этой подсистемы языка является, прежде всего, вопрос лексической семантики, особенно синонимия и полисемия, сочетаемость слов и т.д.

**Изложение основного материала исследования.** Современная методика обучения иностранным языкам придерживается следующих этапов работы над лексикой: 1) формирование слухового образа лексической единицы через аудирование, 2) ее артикулирование, 3) включение лексической единицы в тексты для чтения, а затем 4) формирование лексического навыка письма. Основой этой последовательности является концепция, которая заложена в действующих учебниках для средней общеобразовательной школы, в частности принцип устной основы обучения иностранному языку. Данный принцип основывается на усвоении языкового материала через устную речь.

При обучении новой лексике используется дифференцированный подход, который предполагает распределение лексического материала по уровням между группами учеников или отдельными учениками. Данный подход предполагает привлечение наиболее сильных учеников к семантизации лексической единицы. Они могут первыми приводить примеры ее употребления, а затем за ними повторяет более слабый ученик. В современном образовательном процессе широко используются разнообразные визуальные опоры.

Процесс отбора лексического минимума осуществляется согласно программной раскладке авторами учебников. Их задачей является определение количества лексики и ее принадлежности к активному или пассивному минимуму [4, С. 123-125].

Для отбора лексического минимума используют принципы, которые служат основой для оценки лексики. Данные измерительные признаки и показатели подразделяются на статистические, методические и лингвистические принципы.

В первую группу входят такие показатели, как частотность (количество употреблений конкретного слова в определенном источнике или ряде источников) и распространенность (количество источников, в которых это слово встретилось хотя бы один раз).

Вторая группа представлена принципом соответствия слов установленной тематике и семантическим принципом. Это означает, что в лексический минимум войдут те слова, которые

принадлежат темам, зафиксированным в образовательных программах, а также наиболее важные понятия той или иной темы.

В рамках третьей группы учитываются следующие принципы:

- сочетаемости слов (лексический минимум пополняют те слова, которые наиболее часто сочетаются с другими словами);
- словообразовательной ценности (приоритет имеют те лексические единицы, которые способны образовывать новые слова посредством префиксов, суффиксов и окончаний);
- многозначности слов;
- стилистической нейтральности (лексика должна носить стилистически нейтральный характер, необходимо избегать сленга, диалектов и пр.);
- строевой способности.

Чем выше ценность лексической единицы в соответствии с перечисленными критериями, тем более важной она является для обучения иностранному языку. В зависимости от цели и условий обучения, от объема минимума и от принадлежности слов к активным или пассивным принципам отбора лексического минимума будут отличаться.

В обучении иноязычной лексике существует две основные стратегии: традиционная и функциональная. Первая включает в себя два этапа работы: семантизация и автоматизация лексических единиц, т.е. сначала учащиеся усваивают форму и значение слова, а затем его функцию и назначение. Функциональная стратегия, в отличие от традиционной, не предусматривает семантизацию. В данном случае лексические единицы усваиваются как функциональные единицы, необходимые для высказывания своих мыслей. При этом необходимо вызвать у учащихся потребность в новых словах, а также обеспечить их этими словами. Для того, чтобы вызвать потребность в употреблении новых слов, необходимо, чтобы новое слово было либо эмоционально значимым для ученика, либо содержание, например, фильма (или любых других экстралингвистических объектов), вызывало интерес. Фильм будет способствовать формированию определенного отношения, мыслей и чувств, что подтолкнет учащихся к выражению своего отношения к воспринятому на основе новых слов. При этом важно отметить, что с первой же встречи с новыми словами учащиеся используют их для самостоятельного оформления своих высказываний, что является хорошей предпосылкой для лучшего запоминания.

Лексические единицы могут вводиться четырьмя способами: интуитивным, сознательно-сопоставительным, функциональным или интенсивным. Данные способы основаны либо на функциональной, либо на традиционной стратегии в обучении лексической стороне речи.

Интуитивный подход осуществляется путем установления прямой связи слова со значением без обращения к родному языку. Автоматизация происходит путем имитации владения речевой деятельностью и многократного воспроизведения. В этом случае активизация лексических единиц происходит в условиях, приближенных к естественному общению.

Сознательно-сопоставимый подход подразумевает раскрытие формы и значения, а не особенностей употребления лексических единиц. Автоматизация здесь осуществляется путем их сопоставления с лексическими единицами родного языка. В рамках данного подхода преобладают переводные способы, отработка новых слов осуществляется при помощи языковых упражнений, предполагающих ответы на вопросы. Самостоятельность высказываний с использованием новых лексических единиц ограничена учебным заданием.

Функциональный подход предполагает раскрытие функции и значения лексической единицы с помощью контекста, создания мотивации к использованию лексических единиц. Основным способом семантизации является связный контекст, т.е. приоритет отдается беспереводной семантизации. На этапе тренировки основное внимание уделяется условно-речевым упражнениям, при этом используются такие опоры, как лексические таблицы, ФСТ-1, ФСТ-2. Новые лексические единицы активизируются в речевых упражнениях.

Интенсивный подход предполагает многократное произнесение большого количества лексических единиц. Для семантизации новых слов применяются как беспереводные, так и переводные способы, а также используются жесты, мимика, наглядность (физическая, предметная и др.). Тренировка лексики осуществляется с помощью различных видов имитации, паралингвистических средств, настольных игр, вербальных содержательных опор. Для активизации новой лексики проводятся этюды, сценки и импровизация в различных ситуациях.

Анализ научной и методической литературы показывает, что обучение лексике на среднем этапе обладает своими особенностями:

– осуществляется интенсивное включение в содержание обучения страноведческих знаний, обеспечивающих усвоение учащимися реалий другой национальной культуры, расширение общего кругозора обучающихся, что влечет за собой повышение их интереса к иностранному языку;

– учащиеся приобщаются к естественной культурологической среде. При этом используются литературные, изобразительные и музыкальные произведения, предметы одежды, мебели, посуды и их наглядное представление [1, С. 141-144]. В этот список могут входить и повседневные материалы, такие как объявления, плакаты, вывески, этикетки, анкеты, меню, банкноты, туристические брошюры и карты. Эффект участия в повседневной жизни страны изучаемого языка с ее особой культурой не только способствует обучению естественному, живому языку, но и действует как мощный мотивационный стимул для учащихся. Учащиеся как бы проживают все события, исполняют определенные роли и решают проблемы (покупки, экскурсии, выбора учебного заведения или профессии, заполнение анкет, выбор меню и т.д.);

– словарный запас учащихся закономерно растет при обучении лексике. Основную трудность для учащихся представляет объем слов, необходимых для запоминания, поэтому важно учитывать объем лексики, которую нужно запомнить.

Средний этап обучения является завершающим этапом по созданию базы для активного владения учебным иноязычным материалом. В период с 5 по 9 класс ученики осваивают, как правило, порядка 1000 лексических единиц. В.А. Бухбиндер и В. Штраус предложили свою систему принципов обучения лексике, которая предполагает, что:

1. Знание критериев отбора лексики обязательно для учителя.

2. Научно отобранная лексика должна содержать наиболее часто употребляемые слова, устойчивые словосочетания и речевые клише, которые представляют собой материал для построения речевых образцов, текстов, диалогов и упражнений.

3. Во время формирования и совершенствования лексических навыков учащиеся должны выполнять такие действия с новыми лексическими единицами, которые наилучшим образом сформируют слуховой и зрительный образ слова.

4. Лексические единицы на каждой ступени обучения раскрывают свои особенности в условиях регулярной тренировки и речевой практики.

5. Обучение лексике предполагает опору на лексические правила семантики, сочетаемости и стилистической дифференциации изучаемых лексических единиц.

6. Конечная цель обучения лексике достигается тогда, когда завершается формирование лексического механизма, заложенного в основных видах речевой деятельности [3, С. 172].

**Выводы.** Методисты выделяют три этапа формирования лексических навыков: ознакомление с новыми словами, их тренировка, т.е. многократная «встреча» с учебным материалом, и применение изучаемого материала согласно ситуациям коммуникации. Работа с лексическим материалом включает в себя несколько этапов: ознакомление с новым материалом, закрепление и развитие навыков и умений использования изученной лексики в разных формах устного и письменного общения. Завершающим этапом является контроль сформированности лексических навыков по изученному материалу. Процесс ознакомления с новыми лексическими единицами начинается, как правило, с семантизации, то есть раскрытия значения новых лексических единиц. Для автоматизации лексического материала очень эффективным является использование многочисленных упражнений, ситуативных задач и ролевых игр.

**Аннотация.** В данной статье авторы обращаются к рассмотрению методов формирования иноязычных лексических навыков на средней ступени обучения. В тексте представлена рекомендуемая современной методикой обучения иностранным языкам последовательность работы над формой лексической единицы. Авторы статьи приводят критерии отбора лексического минимума, предложенные Л.В. Щербой и И.В. Рахмановым. В статье описываются четыре подхода к введению новых лексических единиц: интуитивный, сознательно-сопоставительный, функциональный, интенсивный. Авторы статьи рассматривают особенности обучения лексике на среднем этапе. Средний этап обучения является завершающим этапом по созданию базы для активного владения учебным иноязычным материалом. В целях успешного формирования и расширения словарного запаса, практического владения лексическим аспектом иноязычной речи в целом В. А. Бухбиндер и В. Штраус предлагают свою систему принципов обучения лексике, которая приводится в тексте статьи.

**Ключевые слова:** иноязычные лексические навыки, средняя ступень обучения, лексические единицы, лексический минимум, обучение лексике, принципы обучения лексике.

**Annotation.** In this paper, the authors focus their attention on methods for the formation of foreign language lexical skills at the secondary level of education. The text presents the sequence of work on the form of a lexical unit recommended by modern methods of teaching foreign languages. The authors of the article cite the criteria for the selection of the lexical minimum proposed by L.V. Shcherba and I.V. Rakhmanov. The article describes four approaches to the introduction of new lexical units: intuitive, conscious-comparative, functional, intensive. The authors of the article represent the peculiarities of teaching vocabulary at the middle stage. The middle stage of learning is the final stage of creating a base for active possession of educational foreign language material. In order to successfully form and expand the vocabulary, practical knowledge of the lexical aspect of foreign language speech in general, V. A. Buchbinder and V. Strauss offer their own system of principles for teaching vocabulary, which is given in the text of the article.

**Key words:** foreign language lexical skills, secondary level of learning, lexical units, lexical minimum, vocabulary training, principles of vocabulary training.

**Литература:**

1. Вокуева, О.Д. О параметрах учебного текста при обучении лексической стороне устной речи / О.Д. Вокуева // Лингводидактические проблемы обучения иностранным языкам: межвузовский сборник / Под ред. Г.А. Баева, Н.В. Баграмова. – СПб: Изд. С.-Петерб. ун-та, 2001. – С. 141-144
2. Гамкрелидзе, Т.В. Сравнительно-историческое изучения языков разных семей. Теория лингвистической реконструкции / Т.В. Гамкрелидзе. – М., 1988. – С. 145-157
3. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
4. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе / С.Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.

УДК 372.881.111.1

**СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ**

*доктор филологических наук, доцент Береснева Виктория Алексеевна  
Вятский государственный университет (г. Киров);  
бакалавр Белокрыницкая Дарья Юрьевна  
Вятский государственный университет» (г. Киров)*

**Постановка проблемы.** В современном мире уровень владения иностранным языком является одним из показателей, по которым оценивается хороший специалист. Чем выше уровень владения специалистом иностранным языком, тем большего внимания заслуживает специалист. При таких условиях экономической и мировой политики Россия принимает активное участие в жизни мирового сообщества и расширяет круг своих международных связей. Эти факторы определяют повышение спроса на обучение иностранным языкам.

Цель обучения иностранному языку и овладения им заключается в достижении определенного уровня сформированности коммуникативной компетенции. Это понятие получило детальную разработку в рамках исследований уровней владения иностранным языком, проводимых Советом Европы, и определяется как способность соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, как умение организовывать речевое общение с учетом его целей, отношений между коммуникантами, а также социальных норм поведения, принятых в изучаемой культуре.

Коммуникативная компетенция – способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в той или иной сфере деятельности. В ее основе лежит комплекс умений, позволяющих участвовать в речевом общении. Формирование коммуникативной компетенции невозможно без развитых лексических навыков обучающихся.

В настоящей работе мы исследуем вышеобозначенную проблему, прежде всего, применительно к обучению немецкому языку.

Изучение немецкого языка ассоциируется с изучением немецких слов, а владение немецким языком – с лексическими навыками. Именно сформированность данных навыков может обеспечить функционирование лексики во время общения. Развитие лексических навыков является важным и неотъемлемым компонентом обучения немецкому языку на всех ступенях школьного образования.

От поэтапного изучения, пополнения словарного запаса, развития рецептивных и продуктивных лексических навыков зависит способность обучающихся свободно выражать мысли на изучаемом языке. Поэтому перед учителем немецкого языка стоит задача поиска эффективных стратегий, методов и средств формирования продуктивных лексических навыков.

На протяжении многих десятилетий ученые исследовали проблему обучения лексическому материалу. Но этот вопрос и до сих пор остается актуальным. Ведь успешное овладение иностранными лексическими единицами – одно из важнейших условий усвоения языка. В то же время существуют большие трудности относительно накопления лексического материала. Одна из причин такого положения – бесконечность языка, его словарного состава.

**Изложение основного материала исследования.** В соответствии с государственным стандартом целью обучения иностранным языкам в рамках базового курса является овладение учащимися основами иноязычного общения, в процессе которого осуществляются образование, воспитание и развитие личности. Государственным стандартом определяется базовый уровень владения иноязычным общением, достижение которого является обязательным для всех учащихся определенного типа среднего учебного заведения.

Базовый уровень для основной средней общеобразовательной школы (5-9-е классы) предполагает способность учащихся осуществлять иноязычное общение с носителями изучаемого языка в наиболее распространенных стандартных ситуациях и пользоваться письмом в ограниченном объеме, а также читать и понимать несложные тексты [1, С. 133-136].

В основной школе (5-9-е классы) начинается этап систематической и последовательной работы с подлинными материалами, растет объем учебного материала. Овладение иностранным языком предполагает сформированность навыков и умений использовать его для устного и письменного общения. Тематика общения охватывает различные области знания, с которыми учащиеся знакомятся при изучении других школьных предметов.

В подростковом возрасте активно развивается аналитико-синтетическая деятельность, растет стремление понять изученные явления, опираться на словесно-логическую (смысловую) память, прибегать к приемам опосредованного, произвольного запоминания. Это позволяет формировать у учащихся 7-9-х классов понимание языка как системы, составляющими которой являются такие основные ярусы как фонетический, лексический и грамматический. Так, совершенствование навыков произношения происходит путем проведения на каждом уроке тренировки фонетических явлений путем произнесения скороговорок, пословиц, коротких стихов, чтения вслух предложений, отрывков текстов.

На этом этапе обучения учащиеся должны усвоить репродуктивно и рецептивно весь программный материал. Те грамматические явления, которые на начальном этапе обучения усваивались лексически, то есть как типичные модели, теперь уже обобщаются и представляются как система правил. Оптимальным способом их представления является применение индукции: учитель подводит учащихся к самостоятельной формулировке правил, которые они записывают в специальные тетради. Такой вид учебной деятельности полезен для осознания учащимися формы и функции грамматических структур. Усвоение грамматических структур на уровне навыков происходит через тренировочную работу в условно-коммуникативных и коммуникативных упражнениях с использованием различных опор, при выполнении упражнений на дому, в лингафонном кабинете. Достаточно эффективны также компьютерные упражнения, снабженные образцами выполнения, опорами и надежным контролем [3, С. 54-57].

Лексические единицы для репродуктивного усвоения учитель объясняет в основном на уроке. На этой ступени обучения учащиеся приобретают умение самостоятельно понимать значительное количество слов, включенных в тексты для чтения. Учителю следует показать учащимся, как можно самостоятельно догадаться о значении незнакомой лексики с опорой на контекст, словообразовательные элементы, интернациональные слова, усвоенные ранее другие значения многозначных слов [2, С. 104-107].

В то же время актуализируется самостоятельная учебная работа подростков. На занятиях следует уделять внимание выработке у них умений пользоваться справочной литературой, словарями, осуществлять поиск информации в библиотеке и Интернете, выделять главное, готовить сообщения, работать с учебником, контролировать себя и друг друга в процессе учебной работы.

Учащимся необходимо научиться читать на иностранном языке разножанровую литературу через внедрение в учебный процесс разных видов чтения: изучающего, ознакомительного, просмотрового. Обучать аудированию можно через использование радио- и телепрограмм доступного уровня сложности и разнообразных по стилям и жанрам: фабульные, публицистические интервью. Темп

звучания текстов растет, близится к нормальному. В них должно быть 2-4% незнакомых слов, о значении которых учащиеся могут догадываться.

Учащиеся средней школы должны овладеть иноязычной речью в рамках того языкового и речевого материала, который изучается в среднем учебном заведении. Это означает, что реализация иноязычного устного или письменного общения ограничена в плане разнообразия и сложности лексико-грамматического оформления, тематики и ситуаций общения. Учащиеся должны усвоить программный языковой материал как средство оформления или понимания высказываний в процессе общения на уровне, определенном стандартом. Для этого учащимся необходимо понять и усвоить коммуникативные функции средств общения для их корректного употребления в соответствующих речевых ситуациях, уметь самостоятельно отбирать именно те языковые и речевые средства, которые оптимальны для реализации коммуникативного намерения и адекватны в социально-функциональном плане ситуации общения.

Формирование лексических навыков проходит в несколько этапов. Так, Е.Н. Соловова выделяет следующие этапы формирования лексических навыков [5]:

1) ознакомительный / подготовительный этап (формирование знаний об изучаемом слове) – на данном этапе чаще всего используются некоммуникативные (речевые) упражнения, семантизация (переводной способ / беспереvodной способ), демонстрация примеров использования, написания и правил произношения. Знакомство с новыми словами происходит на каждом уроке немецкого языка. При этом слова активного минимума учитель должен вводить в устной форме с помощью отдельных упражнений, в более старших классах – с помощью связного рассказа. При этом учитель должен стараться связать изучаемое слово с какой-нибудь жизненной ситуацией, потому что первое восприятие слова имеет огромное значение в его запоминании. Также учитель как можно чаще должен повторять это слово во время урока. Кроме этого, учитель должен раскрыть значение слова, часто значение немецких слов расходится со значением в русском языке. При усвоении нового слова особое значение, как уже говорилось ранее, имеет прием семантизации. Процесс узнавания обучающимися данных слов создает эффект успешности и мотивирует к дальнейшему пополнению словарного запаса [8, С. 198-205];

2) этап автоматизации – в процессе данного этапа у обучающихся формируется навыки использования новых слов в пределах словосочетания, предложения, а также в процессе диалогической и монологической речи [7]. На данном этапе учитель с помощью коммуникативных упражнений предлагает обучающимся установить связь между формой, структурой слова и его значением. При этом учитель должен контролировать правильность понимания и применения нового слова обучающимися в речевой деятельности;

3) этап применения / использования – на данном этапе у обучающихся формируются умения решать коммуникативные задания на основе применения изученных слов на письме, в подготовленной (неподготовленной) речи с помощью коммуникативных / речевых упражнений. При этом учитель также должен контролировать уровень усвоения слов [6, С. 344-349].

**Выводы.** По нашему мнению, взаимодействие учителя и ученика, которые понимают пути и важность развития необходимого словарного запаса, – залог формирования немецкоязычных лексических навыков. Для того чтобы такая кооперация стала успешной, в ходе изучения немецкого языка стоит сосредоточить внимание на различных способах формирования рецептивных (использование слов в речи или на письме) и репродуктивных (восприятие, понимание, распознавание слов в тексте) лексических навыков, которые станут основой для развития лексических умений (лексической осознанности) – способности ученика не только к запоминанию слова, но и к его активному (подсознательному) использованию в неподготовленной или подготовленной речевой деятельности в зависимости от ситуации [4, С. 50-54].

**Аннотация.** В данной статье авторы обращаются к рассмотрению вопросов содержания обучения лексической стороне иноязычной речи в основной школе (5-9-е классы). Государственным стандартом определяется базовый уровень владения иноязычным общением. Достижение этого уровня является обязательным для всех учащихся определенного типа среднего учебного заведения. Авторы статьи указывают на значимость обучения лексике, поскольку она является необходимым компонентом речи и обеспечивает ее полноценное функционирование. Развитие лексических навыков является важным и неотъемлемым компонентом обучения немецкому языку на всех ступенях обучения иностранному языку в школе. В статье описаны и проанализированы особенности предъявления лексического и грамматического материала. Авторы приводят этапы формирования лексических навыков, предложенные Е.Н. Солововой. Лексический аспект изучения иностранного

языка представляет собой ознакомление, закрепление и развитие навыков и умений их использования в речи.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, лексический навык, лексический материал, цель обучения, лексические единицы, иноязычная речь, содержание обучения.

**Annotation.** In this paper, the authors focus their attention on the issues of the content of teaching the lexical side of foreign language speech in primary school. The state standard defines the basic level of language proficiency. Achieving this level is mandatory for all students of a certain type of secondary educational institution. The authors of the article point out the importance of teaching vocabulary, since it is a necessary component for speech and ensures its full functioning. The development of lexical skills is an important and integral component of teaching German at all stages of learning a foreign language at school. The peculiarities of the presentation of lexical and grammatical material are described and analyzed in the paper. The authors cite the stages of formation of lexical skills proposed by E.N. Solovova. The lexical aspect of learning a foreign language includes the familiarization, training and development of skills and abilities to use them in speech.

**Key words:** communicative competence, lexical skill, lexical material, learning purpose, lexical units, foreign language speech, learning content.

#### **Литература:**

1. Акбаева, Х. Б., Алиева Б. С. Обучение лексике иностранного языка на современном уровне / Х.Б. Акбаева, Б.С. Алиева // Экономика и социум. – 2020. – №1 (68). – С. 133-136.

2. Вепрева, Т.Б. Лексика в обучении иностранным языкам / Т.Б. Вепрева // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2010. – №6. – С. 104-107

3. Петрова, Л.П. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком и практика преподавания иностранных языков в специальном вузе / Л.П. Петрова, Н.Ф. Бондаренко, Г.И. Боинчану. – Калининград: КЮИ МВД России, 2010. – 92 с.

4. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова. – М.: Просвещение, 1991. – 213 с.

5. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Практикум к базовому курсу / Е.Н. Соловова. – М.: АСТ, Астрель, 2008.

6. Филатов, В.М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: учеб пособие для студентов пед. колледжей / Под. Ред. В.М. Филатова. – Серия профессиональное образование. – Ростов – н/Д.: «Феникс», 2004. – 416 с.

7. Филатов, В.М. Практикум по методике обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: уч. метод. разработка для студентов пед. колледжей, пединститутов / В.М. Филатов. – Ростов /Д: АНИОН, 2004. – 112 с.

8. Scrivener, J. Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching. 3d ed. / Scrivener, J. – MacMillan, 2011. – 416 p.

## ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ КВЕСТ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

*студент Болотнова Анна Григорьевна  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический  
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);  
«Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное  
учреждение детский сад № 19 «Теремок» (г. Богородск);  
кандидат психологических наук, доцент Кудрявцев Владимир Александрович  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический  
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)*

**Постановка проблемы.** В ходе развития системы дошкольного образования, нельзя не отметить что создаются и новые условия обучения и воспитания детей, в том числе и для детей с ограниченными возможностями здоровья. В настоящее время увеличивается рост детей с задержкой психического развития, при этом с целью обеспечения качественного образовательного процесса создаются методические разработки, используются информационные технологии.

Как показывают современные исследования И.А. Коробейникова [5], Н.В. Бабкиной [1], А.Е. Скобцовой [9], в настоящее время организация правильного обучения детей с задержкой психического развития является достаточно значимой проблемой. У детей данной категории отмечается снижение познавательной активности, низкий уровень целеполагания и планирования в целом, снижены показатели по всем операциям мышления, при обучении необходима организующая и направляющая помощь.

Хотелось бы отметить, что в ФГОС ДО одним из основных принципов выделяет следующее «реализация программы в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры, познавательной и исследовательской деятельности». То есть для достижения поставленных задач и целей обучения необходимо использовать в своей работе не только традиционные формы и методы работы, но и активно должны создаваться и внедряться современные технологии.

В ходе изучения психолого-педагогической литературы по заявленной проблеме, нами были выделены такие противоречия как:

- Потребность от системы образования в развитии личности как активной, самостоятельной и любознательной. Но при этом в практике отмечаются проблемы в организации такого обучения.
- Необходимость внедрения игровых технологий в работе с детьми с задержкой психического развития.

Данные противоречия и позволили нам подчеркнуть актуальность и значимость проблемы, а это - поиск современных и эффективных форм и средств работы с дошкольниками с ЗПР.

**Изложение основного материала исследования.** У истоков изучения детей с задержкой психического развития в нашей стране стояли следующие исследователи: Т.А. Власова, В.И. Лубовский, К.С. Лебединский, В.Ф. Мачихина, М.С. Певзнер и др. Благодаря работам отечественных исследователей Г.Е. Сухаревой (1965), М.С. Певзнер (1973), К.С. Лебединской (1982), категорию детей с ЗПР стали относить к виду психического дизонтогенеза, причем нельзя не отметить, что данная категория детей имеет более высокий потенциал развития, в сравнении с умственно отсталыми детьми [1].

Своевременное развитие логических операций и оптимизация мыслительной деятельности у детей с ЗПР дошкольного возраста в целом, могут положительно оказывать влияние на развитие познавательной деятельности. При этом нужно учитывать, что при правильной организации работы можно достигнуть положительной динамики развития мыслительной деятельности в целом [2].

На наш взгляд, включение квест-технологии в систему работы, может способствовать повышению таких качеств. Данные задания могут охватывать как отдельную проблему, так и тему занятия.

Сам термин «квест» был предложен в 1995 году Берни Доджем, при этом квестом в то время он назвал сайт, который содержал бы проблемное задание и предполагал самостоятельный поиск

решения данной проблемы. Благодаря, Т. Марчу данное опеределение было значительно расширено. По его мнению, квестом можно назвать построенную по типу опор учебная структура, которая мотивирует детей на поиск и изучение проблемы, развивая тем самым необходимые мыслительные операции и познавательное развитие в целом [6].

Таким образом, ссылаясь на труды Л.С. Выготского, Т. Марч утверждал, что в исследовательской деятельности дети нуждаются в специальных подсказках (в виде опор), которые могут вовлекать в процесс решения проблемы.

При использовании квест технологии в образовательном процессе дети проходят полный цикл мотивации, они не только знакомятся с необходимым для нас материалом, но и включаются в процесс исследования, изучения, обсуждения, тем самым развивая мыслительные качества. Поэтому включение квест-технологии в систему образования, будет способствовать достижению основных задач обучения и воспитания [9].

При организации образовательной деятельности в детском саду, нужно учитывать возраст и контингент воспитанников. Ведущий вид деятельности в данном возрасте-игра, при этом у детей с задержкой психического развития отмечаются следующие особенности игровой деятельности [7]:

- снижена потребность в совершенствовании своей деятельности;
- нецеленаправленность действий;
- затрудненность на этапе планирования игры и замысла в целом;
- низкая познавательная и коммуникативная активность;
- необходимость в организующей помощи.

Нельзя не отметить, что данные особенности тесно связаны с мыслительной деятельностью. Таким образом, нам необходимо построить образовательный и воспитательный процесс таким образом, что решались поставленные задачи, посредством применения различных современных методов и форм работы.

В настоящее время, принято различать несколько видов квест технологий, но все они решают трилогию задач:

- способствуют закреплению и обобщению знаний по изученной теме;
- способствуют развитию инициативности и самостоятельности у воспитанников;
- повышают интерес и стимулирует мотивацию к процессу обучения;
- способствуют повышению положительной эмоциональной реакции на процесс обучения;
- способствуют развитию потенциала с точки зрения творчества, развивают исследовательский интерес;
- способствуют формированию навыков взаимодействия как с детьми, так и с педагогом;
- активизирует и расширяет познавательную и коммуникативную активность;
- способствуют корригированию навыков планирования и самопланирования;
- способствуют расширению кругозора;
- способствуют развитию личностных качеств: уверенность, организованность, сила воли;
- развивает аналитическую деятельность;

Таким образом, квест-технологии отлично подходят для развития такого психического процесса, как мышление. В квесте задействовано большинство свойств мышления.

**Выводы.** Для оценки мыслительных качеств у детей дошкольников с задержкой психического развития, путем использования квест-технологии нами была проведена диагностика. В исследовании приняли 30 детей группы компенсирующей направленности. В результате обобщения результатов по трем методикам, направленные на оценку: словесно-логического, наглядно-образного и наглядно-действенного мышления были сделаны следующие выводы: многочисленную типологическую группу составили воспитанники с II уровнем успешности (60%) вторую по численности составляют 17% учащихся, продемонстрировавших III уровень успешности, 17% – I уровень успешности и только 2 ученика (6%) обнаружил IV уровень успешности. Это может свидетельствовать о том, что в данной группе испытуемых дошкольников качества мыслительной деятельности в стадии становления, при этом они нуждаются в дополнительном разъяснении и организующей помощи со стороны взрослого, кроме того необходимы дополнительные педагогические условия и многократность их вариативного применения на всех этапах организации образовательного процесса.

В целом, подводя результаты теоретического и практического изучения, можно сказать, что включение в процесс обучения квест-технологии является целесообразным. Дошкольники с задержкой психического развития активно и с интересом включаются в выполнение заданий такого типа, однако требуется дополнительная организующая и целенаправленная помощь педагога.

**Аннотация.** В данной статье обсуждается перспективы и возможный коррекционно-развивающий потенциал использования квест технологии для дошкольников с ЗПР. Дается обоснование внедрение современных технологий в систему образования. Представлено описание основных подходов использования квест технологии в системе обучения и воспитания детей. Отражается определение «квест технологии» с точки зрения образовательного процесса. Обсуждаются исследования, отражающие специфику данной категории детей. Кроме того, в статье рассматриваются отличительные черты мыслительной деятельности у детей с задержкой психического здоровья. Раскрываются проблемы диагностики мыслительной деятельности у детей с задержкой психического развития.

**Ключевые слова:** дошкольники, задержка психического развития, мышление, квест-технология, игра, квест.

**Annotation.** This article discusses the prospects and possible correctional and developmental potential of using quest technology for preschool children with mental retardation. The necessity of introducing modern technologies into the educational system is substantiated. The description of the main approaches to the use of quest technology in the system of education and upbringing of children is presented. The definition of the concept of "quest-technology" from the point of view of the educational process is reflected. Studies reflecting the specifics of this category of children are discussed. In addition, the article deals with the distinctive features of thinking activity in children with mental retardation. Problems of diagnostics of thinking activity in children with delayed mental development are revealed.

**Key words:** preschool children, mental retardation, thinking, quest technology, game, quest.

**Литература:**

1. Бабкина, Н.В. Типологическая дифференциация задержки психического развития как инструмент современной образовательной практики / Н.В. Бабкина, И.А. Коробейников // Клиническая и специальная психология. – 2019. – Т. 8. – № 3. – С. 125-142
2. Бабкина, Н.В. Психологическое сопровождение ребенка с задержкой психического развития / Н.В. Бабкина, И.А. Коробейников. – М.: Наука, 2020. – 213 с.
3. Бутко, Г.А. Изучение двигательной сферы дошкольников с задержкой психического развития / Г.А. Бутко, О.В. Суворова, С.Н. Сорокоумова // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7, № 3(28). – С. 6.
4. Каштанова, С.Н. Сравнительная оценка особенностей и недостатков операционального компонента мышления у старших дошкольников с задержкой психического развития и умственной отсталостью / С.Н. Каштанова, И.Н. Голованова // Карельский научный журнал. – 2021. – Т. 10, № 1(34). – С. 16-19
5. Коробейников, И.А. Дифференциация образовательных потребностей как основа дифференцированных условий образования детей с задержкой психического развития / И.А. Коробейников, Н.В. Бабкина // Дефектология. – 2017. – № 2. – С. 3-13
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров / под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.
7. Образовательный квест – современная интерактивная технология / С.А. Осяк, С.С. Султанбекова, Т.В. Захарова, Е.Н. Яковлева, О.Б. Лобанова, Е.М. Плеханова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-2. – С. 67-68
8. Самохина, О.Н. Игра-квест как форма образовательной деятельности со старшими дошкольниками / О.Н. Самохина // Новая наука: Стратегии и векторы развития. – 2017. – Т. 1. – № 3. – С. 36-39
9. Скобцова, А.Е. Особенности наглядно-образного мышления детей младшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / А.Е. Скобцова // Молодой ученый. – 2021. – № 23 (365). – С. 331-333
10. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии / Е.А. Стребелева. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 180 с.

**ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ  
НАРОДНОГО ИСКУССТВА**

*студентка Быкова Дарья Дмитриевна  
Федеральное государственное автономное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры искусств Бакиева Ольга Афанасьевна  
Федеральное государственное автономное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)*

**Постановка проблемы.** На современном этапе развития обществу необходимо существование широко образованных людей, обладающими не только знаниями, но и духовно-нравственной воспитанностью. Известно, что духовность и нравственность являются неизменными важнейшими характерными особенностями человеческой личности.

По мнению ряда исследователей (К.А. Абулиханова-Славская, Л.С. Выготский, Е.И. Исаев, Д.А. Леонтиев, С.Н. Сорокоумовой, В.Д. Шадриков и др.) духовность характеризуется как путь к вершине человеческого сознания, к избранным идеалам, а нравственность – моральные принципы, на основе которых человек строит свои поступки и отношения [1].

В словаре по психологии духовность определяется как «высокий уровень саморегулирования и развития целостности личности, на котором основным смыслом мотивации и формами ее жизнедеятельности становятся высокие человеческие ценности». [2]. В словаре С.И. Ожегова нравственность определяется через «внутренние, духовные качества, которыми пользуется человек, этические нормы; правила поведения» [3].

Следовательно, воспитывать духовно-нравственные качества нового поколения важная стратегическая задача для современного образования, потому что от качества данного процесса будет зависеть будущее нашей страны, в том числе ее безопасность.

Какой процесс можно назвать воспитательным?

**Изложение основного материала исследования.** В научных публикациях рассматривается воспитательный процесс как такой процесс, в котором происходит развитие и социализация человека, передача общественно-исторического опыта личности, становление и самоутверждение мировоззренческих взглядов на общество, отдельных людей, к самому себе [4].

Таким образом, духовно-нравственное воспитание – это процесс, направленный на развитие ценностно-смысловое окружение обучающегося, основанного на базовых национальных ценностей; гуманистических взглядов на общество, отдельных людей, к самому себе и окружающему миру.

Поэтому важнейшей целью современного образования является решение проблем духовно-нравственного воспитания обучающегося, применения этого на уроках изобразительного искусства.

По мнению ученых, условия духовно-нравственного воспитания требуют внутренней мотивации от личности, а также положительное воздействие окружающей среды (целенаправленность процесса, использования эффективных методов и т.п.).

Известно, что процесс духовно-нравственного воспитания становится эффективным при использовании мощно силы искусства (слова, музыки, изображения), потому что в нем присутствует возможность воздействовать на обучающегося через эмоции и чувства.

Одним из таких инструментов воспитания является народное искусство.

Проблема духовно-нравственного воспитания молодежи народными средствами нашла свое решение в работах таких ученых, как Т.С. Комарова, Е.А. Флерина, Н.П. Сакулина, Б.М. Неменский, Т.Я. Шпикалова, мн. др.

В своих исследованиях Комарова Т.С. рассматривает возможность использования народного искусства в духовно-нравственном становлении личности ребенка только в процессе художественно-эстетических практик, в процессе чего обучающиеся знакомятся с образцами народного искусства, Сакулина Н.П. отмечает, что народное искусство отвечает интересам обучающихся (народная игрушка, роспись, керамика и т.п.), дает пищу для развития образного восприятия, передает богатейший опыт предков в восприятии мира, его мировоззрении [5].

По мнению, Шпикаловой Т.Я. в народном искусстве присутствует праздничность, оптимистичность, язык которого лаконичен и передает гармонию (формы, цвета, композиции), что благотворным образом влияет на процесс духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения [6].

Искусство, также как и народное, Неменский Б.М. считал, обладает огромным интегративным потенциалом для развития духовной личности [7].

Следовательно, изучение народного творчества на уроках изобразительного искусства благотворно влияет на духовно-нравственное становление личности обучающегося, на развитие ценностно-смыслового окружения обучающегося, основанного на базовые национальные ценности; гуманистических взглядов на общество, отдельных людей, к самому себе, к окружающему миру, посредством нравственно-эстетической отзывчивости на прекрасное и безобразное в жизни и искусстве, на основе этого возможностью овладением средствами изобразительного искусства (композиция (стилизация), цвет) в создании творческих работ.

Идея духовно-нравственное становление личности обучающегося средствами народного искусства находит отражение в государственных документах.

Так, в Федеральном законе «Об образовании в РФ» подчеркивается приоритетность защиты и развития системой образования национальных культур, региональных культурных традиций.

Таким образом, проанализировав научную, психологическую, и методическую литературу по проблеме исследования, где понятие «духовно-нравственное воспитание детей средствами народного искусства» – приобщение к базовым национальным ценностям (патриотизм, уважение и бережное отношение к истории культуры своего Отечества) посредством нравственно-эстетической отзывчивости на прекрасное и безобразное в жизни и искусстве, на основе этого возможностью овладением средствами изобразительного искусства (композиция (стилизация), цвет) в создании творческих работ.

Рассмотрим, какие методы будут способствовать духовно-нравственному воспитанию обучающихся средствами народного искусства на уроках изобразительного искусства.

Выбор методов обучения зависит от цели и задач обучения. Методы могут перекликаться между собой, использоваться в совокупности и в комбинациях друг с другом.

Нами были выявлены следующие методы: метод стимулирования обучающихся поможет проявить себя, представить свою работу, рассказать о ней; морфологический метод анализа искусства стимулирует обучающихся на творческую деятельность благодаря получению специфической познавательной-оценочной информации; метод творческих заданий способствует развитию фантазии обучающихся, поиску необычных творческих решений; наглядный метод способствует развитию наглядности.

Такие методы как метод анализа искусства и наглядный метод, они схожи между собой, одни из основных методов обучения, заключающиеся в использовании органов чувств, в первую очередь зрения (в помощь слуху, упражняемому при словесном обучении), отчасти также осязания и других органов чувств. Закрепление знаний при помощи наглядных образов и предоставляемого материала играет важнейшую роль в педагогическом процессе. На уроке эти методы мы можем использовать как в начале урока, как в процессе, так и в конце. Использовать мы это можем как наглядный материал, то есть показать примеры той работы, которая должна получиться, или например, картины художников как пример на уроке. Так же это просмотр итоговых работ в конце урока.

Метод стимулирования обучающихся – это нацеленное воздействие на мотивацию обучающихся, склоняющее их к конкретной деятельности, подпитывающей эмоциональным настроем и стимулом направленный на достижение цели учебно-воспитательной деятельности. Развитие стимула и мотивации такой деятельности помогают воспитывать конкретные нравственные и духовные качества обучающегося, развить чувство долга и ответственности за свои действия и поступки, развить волю. Как пример, такой метод можно заметить на уроке по отношению к каждому человеку. По тому, как используется этот метод к каждому обучающемуся индивидуально. Развитие стимула, на уроках изобразительного искусства можно использовать по-разному, например, заинтересовать и показать ребенку то чего он должен добиться, проработать это с ним, показать, что должно получиться в конце. Тем самым ребенок может заинтересоваться и сделать то, что задумано.

Под творческими заданиями понимаются такие учебные задания, которые требуют не только применение информации, но и использование творческих способностей, поскольку задания содержат элемент неизвестности и имеют, как правило, несколько подходов. Незнание ответа, позволяет нам найти свой «правильный ответ», основанное на своем персональном опыте и опыте своих товарищей, друга, позволяют создать фундамент для сотрудничества, общения всех обучающихся

образовательного процесса, включая педагога. Практикуются навыки сотрудничества, межличностного общения (в частности, умение активно слушать, вырабатывать общее мнение, разрешать возникающие разногласия). Например, дать задание на тему орнамент, чтобы дети придумали свой орнамент на тему семьи. Там будет важен цвет, само решение орнамента, идея. Таким образом, у каждого получится по-разному. Каждый обучающийся подойдет к этому вопросу творчески, и ребенку будет о чем поразмышлять и задуматься.

Нами были выявлены следующие методы: метод стимулирования обучающихся поможет проявить себя, представить свою работу, рассказать о ней; морфологический метод анализа искусства стимулирует обучающихся на творческую деятельность благодаря получению специфической познавательной-оценочной информации; метод творческих заданий способствует развитию фантазии обучающихся, поиску необычных творческих решений; наглядный метод способствует развитию насмотренности.

**Выводы.** Подводя итог, нашему исследованию нами был сделан следующий вывод: с проблемой духовно-нравственного воспитания обучающихся средствами народного искусства сталкивается современная педагогика, потому что обучающиеся на уроках сталкиваются с этой проблемой впервые, с первого раза не понятно обучающемуся с чем он столкнулся. От этого возникают трудности в самостоятельной работе; выявили потенциальные возможности развития способностей на уроках изобразительного искусства и декоративно-прикладного искусства обучающихся; выявили эффективные методы духовно-нравственного воспитания обучающихся средствами народного искусства, (стимулирования, анализа искусства, творческие задания, наглядный метод).

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема духовно-нравственного воспитания обучающихся средствами народного искусства. На основе анализа публикаций авторы уточняют понятие «Духовно-нравственное воспитание обучающихся средствами народного искусства». Для эффективного процесса духовно-нравственного воспитания обучающихся средствами народного искусства, авторам предлагается рассмотреть ряд педагогических методов, которые будут оказывать благотворное влияние на становление духовно-нравственных качеств личности обучающихся.

**Ключевые слова:** духовность, нравственность, воспитание, метод, народное искусство, народное творчество.

**Annotation.** The article deals with the problem of spiritual and moral education of students by means of folk art. Based on the analysis of publications, the authors clarify the concept of "Spiritual and moral education of students by means of folk art". For the effective process of spiritual and moral education of students by means of folk art, the author proposes to consider a number of pedagogical methods that will have a beneficial effect on the formation of spiritual and moral qualities of the personality of students.

**Key words:** spirituality, morality, education, method, folk art, folk art.

#### **Литература:**

1. Сорокоумова, С.Н. К проблеме развития духовно-нравственных ценностей личности / С.Н. Сорокоумова, В.П. Исаев // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2013. – Т. 15. – № 2-3. – С. 695-700. – EDN RAVZMT.
2. Карпенко, Л.А. Краткий психологический словарь / Л.А. Карпенко, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Ростов н/Д.: ФЕНИКС. – 1998.
3. Ожегов, С.И. Толковый словарь / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 1949-1992. – 384 с.
4. Миронова, Т.Н. Общая характеристика концепций воспитания. – <https://cyberleninka.ru/article/n/obschaya-harakteristika-kontseptsiy-vozpitaniya/viewer>
5. Комарова, Т.С. Народное искусство в воспитании детей / Т.С. Комарова. – М.: Рос. пед. агентство, 1997.
6. Концепция Т.Я. Шпикаловой «Развитие эмоционально-эстетического отношения к традиционной национальной культуре в процессе комплексного преподавания искусства». – [https://studopedia.ru/6\\_126154\\_kontsepiya-tya-shpikalovoy-razvitie-emotsionalno-esteticheskogo-otnosheniya-k-traditsionnoy-natsionalnoy-kulture-v-protse-kompleksnogo-prepodavaniya-iskusstva.html](https://studopedia.ru/6_126154_kontsepiya-tya-shpikalovoy-razvitie-emotsionalno-esteticheskogo-otnosheniya-k-traditsionnoy-natsionalnoy-kulture-v-protse-kompleksnogo-prepodavaniya-iskusstva.html)
7. Концепция Неменского Б.М. «Формирование художественной культуры как части духовной культуры». – [https://studopedia.ru/6\\_126145\\_kontseptsiya-nemenskogo-bm-formirovanie-hudozhestvennoy-kulturi-kak-chasti-duhovnoy-kulturi.html](https://studopedia.ru/6_126145_kontseptsiya-nemenskogo-bm-formirovanie-hudozhestvennoy-kulturi-kak-chasti-duhovnoy-kulturi.html)

*кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной  
психологии и виктимологии Волохова Валентина Игоревна*

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Новосибирский государственный педагогический университет» (г. Новосибирск);*

*студент Рыжик Венера Михайловна*

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Новосибирский государственный педагогический университет» (г. Новосибирск);*

*студент Быкасова Анастасия Васильевна*

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Новосибирский государственный педагогический университет» (г. Новосибирск)*

**Постановка проблемы.** Начиная с 2021 года Министерство просвещения инициировало создание направления профильных психолого-педагогических классов в рамках различных профилей при реализации образовательных программ среднего общего образования. Один из важнейших аспектов организации такого обучения – это взаимодействие с высшими учебными заведениями и иными культурно-просветительскими организациями. Новосибирский государственный педагогический университет является одним из ВУЗов-партнеров, осуществляющих подготовку учащихся по данному профилю. Активная реализация данного проекта на базе нашего университета обуславливает необходимость интеграции в данную деятельность психологических принципов и педагогических подходов.

**Изложение основного материала исследования.** У истоков проекта развитие профессии педагога, а, следовательно, допрофильной подготовки обучающихся стоит российский педагог Константин Дмитриевич Ушинский и его идея педагогических классов. Именно он в 1859 году создал педагогический класс с двухгодичной подготовкой при Смольном институте благородных девиц [7]. В настоящее время его идеи приобрели новый аспект, который связан с развитием психологических навыков личности. Одним из оснований запуска данного проекта является потребность в профориентационной работе, которая позволила бы выявлять обучающихся с педагогической направленностью, а также повышать престиж профессии педагога среди молодежи [3].

Реализация программы психолого-педагогических классов базируется на таких методологических принципах, как принцип детерминизма, принцип системности, принцип единства сознания и деятельности, принцип научности, принцип современности и принцип гуманистической направленности обучения [2, 5, 6]. Рассмотрим их далее более подробно.

Принцип детерминизма отражает необходимость учитывать взаимодействие внешних факторов и особенностей психических процессов и свойств в процессе обучения. Детерминированность психических явлений позволяет понять, почему каждый ребенок по-разному усваивает один и тот же материал. Например, скорость мыслительных процессов обуславливает то, насколько быстро ребенок воспринимает информацию, поэтому кто-то готов сразу ответить на вопрос, а кому-то необходимо время для того, чтобы понять и поразмышлять.

Наличие структуры и программы утверждено в принципе системности образовательного процесса. Так, годовая программа психолого-педагогической подготовки подразумевает логический цикл уроков, опирающихся на учебно-методический план, требования к реализации учебного плана и особенности каждого класса [1, 4].

Безусловно, реализуется и принцип научности – мы тщательно отбираем информацию, ссылаемся на проверенные источники и используем валидные методики в работе. Нашу теоретическую базу составляют опубликованные монографии, научные статьи, диссертации, психологические исследования.

Чередование теоретических и практических блоков способствуют пониманию и усвоению новых навыков и умений, это и есть принцип единства сознания и деятельности. Например, тренинг, направленный на развитие коммуникативных навыков подразумевает обязательное наличие упражнений для того, чтобы применить полученные знания на практике. А формируя навыки активного слушания невозможно ограничиться лишь определением и приемами такого вида взаимодействия.

Цифровизация современного общества обостряет необходимость учитывать принцип современности. Образовательный процесс теперь обязательно сопровождается цифровыми технологиями, что делает его в разы продуктивнее и интереснее. Поэтому уроки всегда сопровождаются презентацией, а также мы достаточно часто оформляем ссылку на необходимый материал для занятия или на мобильное приложение в виде QR-кода.

Принцип гуманистической направленности обучения отражает воспитательную сторону обучения школьников. Мы стараемся предоставить каждому участнику занятий возможность познать себя и реализовать свой потенциал, а также учим работать в группе и уважать чужие интересы и чувства. Так, каждый тренинг начинается с обсуждения правил групповой работы. Мы стараемся призвать каждого ребенка активно участвовать в происходящем, и внимательно относиться к тому, что делают и говорят другие участники тренинга.

Осуществление психолого-педагогического процесса требует следование методологическим подходам педагогики [7]. Общенаучный уровень исследования педагогического процесса составляют системный подход, который обуславливает целостность педагогического процесса и синергетический подход. Целостность педагогического процесса подразумевает единство всех составляющих его компонентов. Так, во время занятия, мы применяем следующие средства обучения: технические, средства наглядности, а также вербальные средства. Мы используем различные методы: методы иллюстраций, демонстраций, наблюдения с последующей дискуссией, различные упражнения. Единство достигается в том числе как деловым взаимодействием педагогов и учеников, так и неформальным. Например, при сопровождении школ, между наставниками и учениками мы выстраиваем дружелюбный, доверительный контакт. Данное взаимодействие можно увидеть в ходе экскурсий по университету, или при сопровождении в столовую, на переменах, после занятия, после шеринга. Помимо освоения материала на самом занятии мы предлагаем раздаточный материал, с различными техниками, например, по планированию, с ссылками на соответствующие интернет ресурсы, позволяющий осваивать содержание образования без непосредственного участия педагога.

Педагогический процесс – открытый и динамичный, участники которого обладают собственными возможностями для саморазвития [7]. Так, в рамках синергетического подхода организация такого процесса требует гибкости и адаптации под соответствующий коллектив. Самоорганизация данного процесса всегда связана с переходом из неустойчивости к устойчивой системе. Часто бывает такое, что коллектив только собранный, участники между собой незнакомы, например, из разных школ, и тут важным требованием от наставников выступает создание благоприятных условий для самоорганизации, в целях продуктивного взаимодействия.

На конкретно-научном уровне нами так же используются следующие подходы [7]:

Личностно-ориентированный. Одной из задач каждого занятия является развитие личностных особенностей каждого участника. Считаем важным акцентировать внимание на уникальности и неповторимости внутреннего мира обучающегося, обратить его к себе, таким образом напомнить о значимости самореализации и саморазвития.

Тесно с данным подходом связан аксиологический, где человек воспринимается как высшая ценность. Таким образом, реализуется гуманистическая цель образования.

Безусловно, обучение невозможно без предметно-практических и умственных действий, обуславливающих деятельность обучающихся. Таким образом, деятельностный подход реализуется через весь учебный план занятий, сама структура занятия направлена на комплексное развитие различных умений и навыков обучающихся через деятельность.

Использование культурологического подхода можно проследить через интерактивное взаимодействие с обучающимися, в ходе которого происходит обмен социокультурным опытом. Так, в качестве примеров для объяснения какой-либо темы мы упоминаем культуральные и исторические ценности, закрепляя тем самым их важность и значимость. Данный фактор так же позволяет изучать условия непрерывно изменяющегося социума, требующего активной в нем адаптации.

Компетентностный подход заключается в освоении обучающимися психологическими навыками, например, применяемыми коммуникативными техниками. В построении занятия мы учитываем практикоориентированность упражнений и возможность их применения в реальной жизни без пристрастия педагога.

Применение средового подхода обусловлено организационными условиями, предоставляемыми университетом. Данный проект реализуется на базе технопарка, в том числе проводятся экскурсии с возможностью попробовать новые технологии образования на себе. Сюда можно отнести стол Пирогова, 3D технологии и VR-очки. В том числе важное внимание стоит уделить новому

интерактивному оборудованию и организации пространства, так как это позволяет создать комфортную располагающую обстановку для проведения уроков.

Для получения эффективного результата наши занятия подразумевают использование ситуативного подхода. Личностное взаимодействие наставников или педагогов с обучающимися позволяет создать определённую ситуацию, погрузить в иной контекст событий, с последующим решением ситуативной проблемы, благодаря продуктивной и рефлексивной деятельности.

Именно совокупность подходов разных уровней позволяет обеспечить целостность, объективность и продуктивность научного познания.

**Выводы.** В ходе теоретического исследования нами была рассмотрена актуальность создания концепции психолого-педагогических классов. Проведен анализ психологических принципов и педагогических подходов в рамках модифицированного образовательного проекта психолого-педагогических классов.

Таким образом, высокоэффективность и успешность реализации данного проекта требует интеграции методологических основ психологической и педагогической науки.

**Аннотация.** В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты сопровождения и обучения психолого-педагогических классов на базе Новосибирского государственного педагогического университета. Аргументируется актуальность создания данного проекта в современных условиях. Обосновывается необходимость интегрирования психологических принципов и педагогических подходов для организации деятельности психолого-педагогических классов. Их объединение обеспечивает целостность педагогического процесса. Представлены примеры использования данных подходов и принципов в процессе обучения. На основе анализа письма Минпросвещения России от 30.03.2021 N ВБ-511/08 «О направлении методических рекомендаций» выяснены теоретико-методологические аспекты эффективности психолого-педагогического процесса. В результате рассмотрения методологических основ психологии и педагогики сделан вывод о многогранности и сложности реализации педагогического процесса в рамках данного проекта.

**Ключевые слова:** концепция психолого-педагогических классов, психологические принципы, педагогические подходы, психолого-педагогический процесс, уроки по психологии.

**Annotation.** The article deals with the theoretical and practical aspects of mentoring, support and training of psychological and pedagogical classes on the basis of the Novosibirsk State Pedagogical University. The relevance of creating this project in modern conditions is argued. The necessity of integrating psychological principles and pedagogical approaches for organizing the activities of psychological and pedagogical classes is substantiated. The combination of which ensures the integrity of the pedagogical process. Examples of the use of these approaches and principles in the learning process are presented. Based on the analysis of the letter of the Ministry of Education of Russia dated March 30, 2021 N VB-511/08 "On the direction of methodological recommendations", the organizational conditions for the effectiveness of the psychological and pedagogical process were clarified. As a result of consideration of the methodological foundations of psychology and pedagogy, a conclusion was made about the versatility and complexity of the implementation of the pedagogical process within the framework of this project.

**Key words:** the concept of psychological and pedagogical classes, psychological principles, pedagogical approaches, psychological and pedagogical process, lessons in psychology.

#### **Литература:**

1. Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации: сайт. – 2015. – URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-ot-30032021-n-vb-51108-o-napravlenii/> (дата обращения 10.04.2023).

2. Македонская, В.В. Общенаучные принципы познания как Методологические основы психологии / В.В. Македонская, В.В. Никандров // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. – 2008. – №1. – С. 176-186

3. Министерство просвещения Российской Федерации: сайт. – 2018. – URL: [https://edu.gov.ru/god\\_pedagoga\\_i\\_nastavnika](https://edu.gov.ru/god_pedagoga_i_nastavnika) (дата обращения: 10.04.2023).

4. Министерство просвещения Российской Федерации: сайт. – 2018. – URL: <https://edu.gov.ru/press/6497/v-novosibirske-poyavilis-bilbordy-s-informaciey-o-psihologo-pedagogicheskikh-klassah> (дата обращения: 10.04.2023).

5. Осадчук, О.Л. Современные методологические подходы к исследованию педагогических процессов / О.Л. Осадчук, Е.Г. Гальянская // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 3-3. – С. 463-467

6. Тюрина Н.Н. Психолого-педагогическое сопровождение учебной деятельности младших школьников / Н.Н. Тюрина, О.В. Баркунова // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2019. – № 3-1. – С. 135-138

7. Фетисов, А.С. Психолого-педагогические классы как элемент системы непрерывного профессионально-педагогического образования / А.С. Фетисов // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2022. – №. 12. – С. 89-95

УДК 372.874

## ПРОБЛЕМЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ХОДЕ РАБОТЫ НАД ИЛЛЮСТРАЦИЕЙ К ВОЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

*студентка Втехина Анастасия Сергеевна  
Федеральное государственное автономное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры искусств Бакиева Ольга Афанасьевна  
Федеральное государственное автономное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)*

**Постановка проблемы.** В современных условиях, на фоне различных кризисов общества, когда обостряются международные отношения во всем мире, наиболее актуальной становится проблема патриотического воспитания в России. Патриотизм в современном российском обществе становится национальной идеей и находит отражение в государственных документах.

Так, например, в Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в описании «Современного национального воспитательного идеала» указывается на патриотические качества такие как высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную [1].

Известно, что безопасность страны во многом зависит от уровня воспитанности граждан, от патриотического воспитания в целом.

Значит, существует необходимость в патриотическом воспитании подрастающего поколения, потому что долгое время во всех источниках пропагандировалась и насаждалась любовь к инородной культуре, к западным ценностям.

**Изложение основного материала исследования.** Вопросы патриотического воспитания личности были освещены такими учеными как: Сухомлинский В.А., Ушинский К.Д., Беспалова Т.В., Котруца Л.Н. и другими.

Сухомлинский В.А., отмечал актуальность патриотического воспитания во все времена. Указывал на участие в этом процессе таких направлений воспитание как народная культура, литература, история, изобразительное искусство, музыка и т.п. [2].

Ушинский К.Д. отмечал, что «любовь к Родине – это наиболее сильное чувство человека, которое при общей гибели всего святого и благородного гибнет в дурном человеке последним» [3].

Так, по мнению Л.Н. Котруца, понятие «патриотизм» связано с отношением к Родине и деятельность, направленная на благо Родины [4].

По мнению Т.В. Беспаловой, различные формы патриотизма у обучающихся могут проходить этапы от знания народных традиций к уважению законов общества, государства [5].

Таким образом, исследователи отмечают, что патриотическое воспитание – процесс, направленный на формирование у обучающегося любви к своей Родине, к родной природе, родному слову, своей семье, культуре и истории: от знания народных традиций к уважению законов общества, государства.

Интерес и любовь к родному слову может формироваться в процессе изучения отечественной литературы, в которой может быть отражена и природа, культура и история.

Героическое историческое прошлое страны находит свое отражение в произведениях военной литературы таких поэтов и писателей как: А. Твардовский, М. Исаков, К. Симонова, С. Щипачева, А. Суркова, С. Маршака, О. Берггольц и многие другие.

Произведения этих авторов вызывают в сознании читателя систему патриотических аналогий, эмоций и переживаний. Жанр военной литературы занимает ведущие позиции как тематическая основа для творчества и патриотического воспитания.

В годы Великой Отечественной войны было создано множество прекрасных произведений, которые остаются в памяти народа на протяжении столетий, они до сих пор вызывают у читателей неподдельные эмоции и переживания, которые сопровождали писателей во времена военных лет.

Усиливает литературный образ, иллюстрация. Этот вид изображения может наиболее точно помочь передать эмоциональную составляющую, и оказать нужное влияние на художественное воспитание читателя.

Иллюстрация является проводником в мире книги, несет в себе эстетический характер, украшая страницы книги, и выполняет информативную роль, помогает лучше раскрыть замысел сюжета и усиливает восприятие текста [6].

Знакомство обучающихся с книжной иллюстрацией формирует художественный вкус, развивает эстетические чувства, дает простор воображению и творчеству, приносит вклад в патриотическое воспитание детей.

Поэтому литературные произведения военных лет в совокупности с языком графического искусства, способны не только углубленно всматриваться в героические эпохи истории нашего народа, но и помогают выражать эмоции, переживания, которые скрываются в поэтических строках.

Проанализировав понятия «патриотическое воспитание», «иллюстрация к военной литературе», можно сформулировать ключевое понятие данной работы. Патриотическое воспитание обучающихся в процессе работы над иллюстрацией к военной литературе – процесс приобщения к духовно-нравственным ценностям (семья, родной край, любовь к отечеству) на основе анализа иллюстрации к военной литературе через овладение художественными средствами (графики, живописи, композиции) для создания творческого продукта (иллюстрации).

На основе данного понятия были выведены следующие показатели: (первый) ценностное отношения к семье, родному краю, истории и культуре своего народа, своему Отечеству средствами иллюстрации к военной литературе; (второй) овладение художественными средствами (графики, живописи, композиции) для создания иллюстрации.

Для проведения замеров были разработаны диагностические задания.

Первое задание содержало 5 вопросов с формулировкой собственного развернутого ответа. Ответы на вопросы должны были основываться на анализе иллюстрации и сопровождающего текста.

1. Кто изображен на иллюстрации?
2. Какой исторический момент изображен на иллюстрации? Найдите описание в тексте.
3. Какие чувства вызвала у вас иллюстрация?
4. Какие композиционные приёмы использовал художник?
5. Какие выразительные средства графики использует художник для создания образа героя?

Второе задание формируется следующим образом: Прочитайте стихотворение Владимира Степанова «Рассказ ветерана»:

Я, ребята, на войне  
В бой ходил, горел в огне.  
Мёрз в окопах под Москвой,  
Но, как видите, – живой.  
Не имел, ребята, права  
Я замёрзнуть на снегу,  
Утонуть на переправах,  
Дом родной отдать врагу.  
Должен был прийти я к маме,  
Хлеб растить, косить траву.

С помощью представленного плана выполните анализ стихотворения и выполните эскиз иллюстрации, используя выявленные в ходе анализа текста художественные средства (графика или живопись) и композиционные приемы.

В ходе проведенных замеров по первому показателю получили следующие результаты: высокий уровень выявился у 28,6% респондентов (6 человека), средний 47,6% (10 человек) и низкий показатель 47% (5 человек).

По второму показателю следующие результаты: низкий уровень обнаружился у 57,14% школьников (12 человек), средний – у 33,4% подростков (7 человек), высокий уровень развитости показателя был выявлен у 9,52% школьников (2 человека).

**Выводы.** На основании полученных результатов, можно сказать, что показатели исследуемого качества обучающихся находятся на среднем и ниже среднего уровнях, что доказывает актуальность проблемы. В этой связи, стоит отметить необходимость организации процесса направленного на патриотическое воспитание на уроках изобразительного искусства, в ходе выполнения иллюстраций к военной литературе с использованием эффективных методов (анализа литературного текста, анализа существующих произведений по тесту (иллюстраций)), изучение выразительных средств художественных материалов, композиционных приемов и использование их в создании художественного образа.

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме патриотического воспитания на уроках изобразительного искусства средствами иллюстрации. Авторы анализируют литературу по теме исследования. На основе анализа понятий «патриотическое воспитание» и «иллюстрация» уточняется понятие «патриотическое воспитание обучающихся в процессе работы над иллюстрацией к военной литературе». На основе понятия авторы выводят критерии и разрабатывают диагностический инструментарий. В результате проведенных замеров, авторами подтверждена необходимость организации процесса направленного на патриотическое воспитание на уроках изобразительного искусства средствами иллюстрации к военной литературе.

**Ключевые слова:** военная литература, патриотическое воспитание, иллюстрация, анализ произведений.

**Annotation.** The article is devoted to the problem of patriotic education in the lessons of fine art by means of illustration. The authors analyze the literature on the research topic. Based on the analysis of the concepts of "patriotic education" and "illustration", the concept of "patriotic education of students in the process of working on an illustration for military literature" is clarified. Based on the concept, the authors derive criteria and develop diagnostic tools. As a result of the measurements carried out, the authors confirmed the need to organize a process aimed at patriotic education in the lessons of fine arts by means of illustrations to military literature.

**Key words:** military literature, patriotic education, illustration, analysis of works.

#### **Литература:**

1. Данилюк, А.Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. Рос. акад. образования. – М.: Просвещение, 2009. – 200 с.
2. Сухомлинский, В.А. Как воспитать настоящего человека (Этика коммунистического воспитания). Педагогическое наследие / сост. О.В. Сухомлинская. – М., 1990. – 288 с.
3. Константинов, Н.А. История педагогики: учеб. для студентов пед. ин-тов. / Н.А. Константинов, Е.Н. Медынский, М.Ф. Шабаева. – М., 1982. – 447 с.
4. Котруца, Л.Н. Формирование патриотического сознания учащихся в условиях современной школы / Л.Н. Котруца // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2007. – №3. – С. 21-22
5. Беспалова, Т.В. Патриотизм как форма социокультурной идентификации в конфликтных условиях российского переходного общества : автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – СПб., 2011. – 50 с.
6. Пахомов, В.В. Книжное искусство: в 2 т. Замысел оформления; Иллюстрации / [Послесл. Б. Дехтерева. – М.: Искусство, 1961-1962. – 862 с.

*студент Гудина Анжелика Олеговна  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования «Нижегородский государственный  
педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);  
кандидат психологических наук, доцент Конева Ирина Алексеевна  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования «Нижегородский государственный  
педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)*

**Постановка проблемы.** В американском диагностическом статистическом руководстве по психическим расстройствам, первый раз упомянули расстройства аутистического спектра (РАС) в 1980-е годы [1]. Первое представление диагностической категории РАС, возникшее в данном руководстве, способствовало активному вниманию исследователей и возникновению описаний РАС с различных точек зрения. С поведенческой точки зрения, РАС обуславливается двумя большими кластерами трудностей: с одной стороны, дефициты социально-коммуникативного характера, с другой – стереотипии, повторяющиеся, даже имеющие характер навязчивости, привычки, действия [1].

С момента как человек рождается, он уже начинает общаться. Младенец производит свой первый звук, чтобы внимание родителей было привлечено. Наши эмоции, движения тела, взгляд и речь, способствуют выражению мыслей другим людям. Важность общения для социума переоценить невозможно, ведь сотрудничество и обмен идеями, открывают возможность для роста и развития [2].

Исследования А.А. Люблинской, Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович, М.И. Лисиной [5] и других, позволили нам сделать вывод, что одной из ранних потребностей у человека, является потребность в общении.

Большое количество исследований, посвященных изучению психологии общения людей, было сделано в 60-ые годы прошлого века [5]. Для того чтобы определить значение термина «общение», мы обратились к исследованиям А.Н. Леонтьева, М.Н. Лисиной, Л.С. Выготского, Е.О. Смирновой, в которых, интересующий нас феномен занимал первое место. Наиболее точное определение предложила М.И. Лисина: «Общение – взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата» [5].

Существует две сферы общения: со сверстниками и со взрослыми. Однако большое значение для детей раннего возраста оказывает общение с взрослыми, по причине того, что развитие общения происходит во взаимосвязи с основными потребностями ребёнка, для самостоятельного удовлетворения которых он пока ещё не готов. Ребёнок овладевает опытом и происходит его управляемое познание, именно в процессе данной формы общения.

К сожалению, процесс формирования навыка общения может быть нарушен, и это наблюдается у детей раннего возраста с РАС. Для них характерны следующие отличительные особенности общения: неспособность ребёнка с РАС вступать в контакт, преобладание интереса к окружающим предметам, а не к людям, и стоит отметить, что от этого, испытывают психологические страдания и родители детей с РАС, прежде всего, матери, так как общение даже с близкими людьми отсутствует [7], обращённая речь трудна для понимания, реакции нет, зрительный контакт со взрослым не поддерживается [1].

Для изучения особенностей общения со взрослыми детей раннего возраста с расстройствами аутистического спектра мы провели исследование, в котором приняли участие дети в возрасте от 2,5 до 3,5 лет с расстройствами аутистического спектра. Для исследования были подобраны следующие методики:

1. Опросник для педагогов: «Оценка коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра» с целью определения уровня сформированности коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра (А.В. Хаустов).

2. «Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет» (Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова) с целью анализа одних из основных параметров развития общения у детей: средства общения, которыми пользуется ребёнок и его инициативность.

3. Программа «Оценка вех развития вербального поведения», VB-MAPP, Сандберга с целью изучения уровней развития коммуникативных навыков у детей раннего возраста и проведения анализа показателей нормативных вех развития: манд, такт и поведение слушателя.

**Изложение основного материала исследования.** Проводя исследование, мы могли определить наличие социальной ответной реакции, владеет ли ребёнок диалоговыми навыками, задаёт вопросы взрослому, а также привлекает его внимание. Наше исследование было направлено на рассмотрение некоторых параметров и показателей общения, таких как инициативность, чувствительность к воздействиям взрослого, средств общения, которыми пользуется ребёнок.

Большинство детей раннего возраста с РАС, выражая просьбы и требования к взрослым, испытывают трудности, некоторые дети не способны выразить данный навык даже средствами невербальной коммуникации. Ребёнок с РАС не привлекает внимание и не обращается к взрослому по имени, и наоборот, если произнести имя ребёнка для привлечения его внимания, он не откликнется. Таким образом, диалоговые навыки не сформированы.

Наше исследование позволило нам отметить, что большинство детей раннего возраста с РАС не только не обращаются к взрослому, но даже могут и уклоняться от общения с ним, следовательно, мы выявили, что предпочитаемым видом деятельности является индивидуальная предметная деятельность. Для некоторых детей характерно использование только экспрессивно-мимических средств общения со взрослыми, или предметно-действенных. Детям раннего возраста с РАС свойственен и бедный репертуар коммуникативных средств по составу.

Результаты, полученные в ходе исследования, являются обоснованием для разработки формирующей программы, которая будет направлена на развитие навыка общения со взрослыми при помощи средств альтернативной и дополнительной коммуникации детей раннего возраста с РАС.

Разработанная нами программа является обоснованной и актуальной для реализации в соответствии с адаптированной основной образовательной программой дошкольного образования детей раннего и дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Целью нашей программы является развитие и коррекция общения со взрослыми детей раннего возраста с расстройствами аутистического спектра средствами альтернативной и дополнительной коммуникации детей раннего возраста с РАС.

Задачи программы:

1. Формирование умения привлекать внимание другого человека.
2. Развитие базовых коммуникативных навыков.
3. Формирование умения пользоваться средствами вербального и невербального общения.

Занятия проводятся в индивидуальной и групповой форме. Освоение программы происходит в течение 3 месяцев, занятия проводятся 5 раз в неделю продолжительностью 7-12 минут.

Для формирования навыков общения у детей раннего возраста с РАС используем метод отдельных блоков. Составляющими блока являются инструкция – реакция ребёнка, под которой мы понимаем ответ ребёнка, и в зависимости от того, каким он будет, верным или неверным, мы будем оказывать помощь или предоставлять последствие в виде поощрения и похвалы. Если ребёнок ответил неверно, мы предоставляем ребёнку подсказку, затем инструкция повторяется, но мы уже снова даём ребёнку возможность проявить самостоятельность в ответе [3]. Такой метод обучения базируется на принципах прикладного анализа поведения.

Перед началом реализации программы, мы провели методику оценки предпочтений без замены, с целью определения эффективности подкреплений для детей раннего возраста с РАС (Carr, Nicolson, & Higbee, 2000) [3]. По результатам данной методики, мы будем знать, какие объекты целесообразно использовать в качестве поощрения при обучении.

Программа для детей раннего возраста с РАС, содержит в себе обучение этапам системы PECS и задания, направленные на развитие поведения слушателя.

Целью первого занятия является формирование умения инициировать общение и осуществляется через обучение первому этапу PECS.

На втором занятии происходит развитие поведения слушателя. На нём необходимо провести задания, направленные на установление зрительного контакта, задания, направленные на развитие навыка различать вербальные стимулы и связывать их с соответствующими невербальными стимулами. Также, задачей на данном занятии является научить ребёнка выполнять моторные действия по требованию.

Овладение умением проявлять настойчивость в коммуникации происходит при обучении на втором этапе PECS.

Научиться получать желаемый объект и избежать нежелательного, осуществляется на третьем (А) этапе обучения PECS.

При обучении на четвертом этапе PECS ребёнок учится составлять грамматическую конструкцию предложения с карточкой «Я хочу», а также привлекать внимание взрослого.

Задания для детей раннего возраста с РАС, владеющих словесной речью, будут немного отличаться, так как дети готовы к использованию социальных сценариев, или скриптов. Скрипт представляет собой полосу с текстовой подсказкой [3].

Научиться правильно просить повторить действие, которое понравилось ребёнку, или требовать игрушки и предметы он может с использованием скрипта. Развитие диалоговых навыков у детей раннего возраста с РАС, владеющих словесной речью, происходит через задания, которые побуждают ребёнка спросить, например, что находится в коробке, когда взрослый трясёт её, давая понять, что внутри интересный предмет. Данная программа способствует формированию умения отвечать на вопросы взрослого, при помощи заданий, в которых используется невербальный стимул и задаётся вопрос ребёнку.

Результаты освоения программы заключаются в сформированности умения привлекать внимание взрослого, ребёнок реагирует на голос говорящего и откликается на своё имя, связывает вербальные стимулы с невербальными и выполняет моторные действия после просьбы взрослого. Также дети пользуются средствами вербального и невербального общения.

**Выводы.** После проведения нашей программы, её результаты позволяют сделать выводы:

1) Большинство детей начали привлекать внимание взрослого, когда оно отвлечено от них. Отмечается, что некоторые дети начали обращаться к взрослому по имени, перед тем как выразить просьбу.

2) Наблюдается, что часть детей откликается на своё имя, независимо оттого, кто их зовёт, родитель или воспитатель. Некоторым детям продолжается оказываться помощь в формировании данного навыка.

3) Мы отмечаем, что среди детей, которые прошли нашу программу, есть дети, для которых индивидуальная предметная среда перестала быть предпочитаемым видом деятельности, они начали отвечать на воздействия взрослого и даже включать его в свою игру.

4) Все дети начали выполнять моторные действия после инструкций взрослого. Часть детей отлично выполняют простые инструкции, и часть детей справляются со сложными инструкциями, требующие выполнения одновременно двух действий, например: «Дай мне красную и зелёную крышку», или «Похлопай и прикоснись к ногам».

5) После инструкций: «Покажи где мама», или после просьбы показать любой требуемый объект, дети правильно выполняют задание, они соотносят вербальные стимулы с верными невербальными.

6) Дети раннего возраста с РАС, владеющие вербальной речью, могут отвечать на простые вопросы, и даже на вопросы, касающиеся описания изображений.

7) Дети пользуются коммуникативными альбомами PECS и выражают просьбы и требования, что способствовало сокращению нежелательного поведения, которое раньше было единственным действенным способом коммуникации и достижения цели у детей раннего возраста с РАС.

**Аннотация.** В статье рассмотрена проблема общения со взрослыми детей раннего возраста с РАС. Рассматривается категория РАС с поведенческой точки зрения. Теоретический анализ исследований, посвященных феномену общения, позволил дать точное понятие определения «общение». В статье рассмотрено значение общения детей раннего возраста со взрослыми, и отмечены его особенности. Для выделения этих особенностей было проведено собственное исследование, в котором приняли участие дети в возрасте от 2,5 до 3,5 лет с расстройствами аутистического спектра. Для детей с РАС характерны следующие отличительные особенности общения: неспособность вступать в контакт, его больше интересуют окружающие предметы, чем люди, обращённая речь трудна для понимания и реакция отсутствует, зрительный контакт со взрослым не поддерживается. На основе результатов, которые были получены нами в ходе исследования, была разработана коррекционно-развивающая программа. Результаты после реализации программы позволили сделать вывод, что она эффективна, для оптимизации общения со взрослыми детей раннего возраста с РАС.

**Ключевые слова:** расстройства аутистического спектра, общение, альтернативная и дополнительная коммуникация, особенности общения со взрослыми детей раннего возраста с РАС, невербальные средства общения, вербальные средства общения.

**Annotation.** The article considers the problem of communication with adults of young children with ASD. The category of ASD is considered from the behavioral point of view. Theoretical analysis of the

studies devoted to the phenomenon of communication made it possible to give a precise definition of "communication". The article considers the importance of communication of young children with adults, and noted its features. In order to highlight these features, our own research was conducted which involved children between the ages of 2.5 and 3.5 years with autism spectrum disorders. Children with ASD are characterized by the following distinctive features of communication: inability to make contact, he is more interested in the surrounding objects than in people, addressed speech is difficult to understand and there is no response, eye contact with an adult is not maintained. Based on the results that we obtained during the study, a corrective and developmental program was developed. The results after implementation of the program allowed us to conclude that it is effective, to optimize communication with adults of young children with ASD.

**Key words:** autism spectrum disorders, communication, alternative and additional communication, features of communication with adults of young children with ASD, nonverbal means of communication, verbal means of communication.

#### **Литература:**

1. Григоренко, Е.Л. Расстройства аутистического спектра: Учеб. пособие для студентов / Е.Л. Григоренко. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет, 2018. – 281 с.

2. Донченко, Н.Ю. Работа по устранению нежелательного поведения у детей с расстройством аутистического спектра / Н.Ю. Донченко, А.Е. Буталова, С.Н. Каштанова // Мой профессиональный старт: сборник статей по материалам III Всероссийской студенческой научно-практической конференции, Нижний Новгород, 28 июня 2016 года / Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. – Нижний Новгород: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина", 2016. – С. 65-69

3. Как организовать инклюзию в детском саду: опыт участников проектов Фонда «Обнажённые сердца» / [А. Туровская и др.]; под ред. Н. Ерохина. – Москва: Альпина ПРО, 2022. – 222 с.

4. Конева, И.А. Особенности общения со взрослым дошкольником с расстройствами аутистического спектра / И.А. Конева, Н.В. Карпушкина, Л.Э. Семенова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №75-3. – С. 208-211

5. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина; под ред. А.Г. Рузской. – Москва: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 384 с.

6. Мамайчук, И.И. Помощь психолога детям с аутизмом / И.И. Мамайчук. – Санкт-Петербург: Речь, 2007. – 288 с.

7. Семенова, Л.Э. Личностные ресурсы психологического благополучия матерей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью / Л.Э. Семенова, Е.Д. Божкова, И.А. Конева // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10, № 1(38). – С. 5-32

8. Эльконин, Д.Б. Детская психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Эльконин. – Москва: Академия, 2011. – 384 с.

**ДИАГНОСТИКА ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ПЕЙЗАЖНОЙ ЖИВОПИСИ**

*студентка Завьялова Наталья Анатольевна  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);  
кандидат педагогических наук, доцент,  
заведующая кафедрой искусств Овсянникова Оксана Александровна  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)*

**Постановка проблемы.** В современном образовательном пространстве учащиеся подросткового возраста нуждаются в творческих проявлениях, так как именно в этом возрастном периоде человек стремится познавать мир. Эстетическое восприятие является необходимым компонентом для воспитания личности, невозможно смотреть на окружающий мир без чувства прекрасного и радости бытия, при этом быть неспособным анализировать и воспринимать произведения искусства. Одним из способов формирования эстетического восприятия в изобразительной деятельности является создание творческой работы средствами пейзажной живописи, а также умение воспринимать, оценивать произведения искусства. Немало исследователей в различных сферах работали над изучением проблемы эстетического восприятия (Н.Н. Волков, Б.Т. Лихачев, Б.М. Неменский и др.) [5], [6], [7]. Однако, никто из вышеперечисленных учёных не рассматривал проблему формирования эстетического восприятия у обучающихся средствами пейзажной живописи. Кроме того, исследователи не разрабатывали диагностический инструментарий по исследованию уровня сформированности эстетического восприятия у обучающихся средствами пейзажной живописи.

Умение эстетически воспринимать и оценивать произведения искусства особенно важно для обучающихся художественной школы, так как от этого зависит качество и художественный уровень собственных работ детей. Существуют различные средства решения данной проблемы, однако одним из эффективных средств является пейзажная живопись, так как у школьников появляется возможность выразить собственные впечатления от воспринятого в творческой работе (живописном пейзаже). Формирование эстетического восприятия средствами пейзажной живописи происходит также на основе изучения теории пейзажа, как жанра изобразительного искусства, и развития умения анализировать, воспринимать и оценивать красоту природы.

Острая необходимость в формировании данного качества проявляется у детей подросткового возраста, так как именно в этот период у человека возникает острая необходимость в самовыражении. Данная проблема, к сожалению, является актуальной даже у сельских жителей. Люди, даже проживающие ближе к природе, не всегда обращают внимание на ее красоту.

**Изложение основного материала исследования.** Пейзажная живопись является одним из наиболее эффективных средств решения указанной проблемы. Пейзаж, по определению А.Д. Алехина, – это самостоятельный жанр изобразительного искусства, «в котором объектом художественного изображения является природа в её естественном или преображённом человеческими усилиями виде» [1]. Таким образом, человек воспринимает природу как мир, непосредственно окружающий человека, который обладает многообразием форм, явлений, процессов и состояний, так как природа не создана человеком и существует сама по себе. Специфика пейзажной живописи заключается в трактовке этого жанра художниками. Пейзаж выражает идеалы художника, его отношение к миру и творческие принципы. Пейзажная живопись играет важную роль как в качестве фона или среды для раскрытия характера персонажа, так и может являться самостоятельным жанром [3].

Начинать работу по формированию эстетического восприятия средствами пейзажной живописи необходимо с уточнения данного понятия, а также с разработки диагностического инструментария по исследованию уровня указанного качества подростков. Обратимся к последовательному рассмотрению понятия «Эстетическое восприятие».

Б.Т. Лихачёв в своей книге про эстетическое восприятие пишет следующее: «способность человека вычленять в явлениях действительности и искусства процессы, свойства, качества, пробуждающие эстетические чувства» [6].

В кратком словаре по эстетике «эстетическое восприятие» понимается как «протекающее во времени специфическое отражение человеком и общественным коллективом произведений искусства

(художественное восприятие) а также объектов природы, социальной жизни, культуры, имеющих эстетическую ценность» [2].

В своей книге художник и теоретик искусства Волков Н.Н. говорит об эстетическом восприятии, что «даже неточные сравнения содержательно обогащают цвета, линии, формы, научают видеть больше того, что цвет, линия, форма значат сами по себе» [5].

Таким образом, для полного освоения эстетического явления, его формы и содержания, требуется формирование способности анализировать и оценивать это явление с точки зрения линии, цвета и самой формы.

Опираясь на сущность данного понятия в трудах учёных, мы определяем эстетическое восприятие как свойство природы, общества, человека, а также относим к продуктам его деятельности, в том числе и искусству эстетические чувства. Можно трактовать эстетическое восприятие как инструмент познания мира и действительности. Через эстетическое восприятие произведений искусства человек стремится к познанию мира, к ощущению гармонии и единства в окружающей его среде. В отличие от эстетического восприятия, художественное восприятие существует только в мире искусства, в процессах его творчества [4].

Необходимо уточнить, что представляет собой эстетическое восприятие средствами пейзажной живописи.

Эстетическое восприятие средствами пейзажной живописи – это способность воспринимать и оценивать произведения пейзажной живописи, а также создавать творческие работы по пейзажной живописи с учётом её специфики.

В соответствии с темой и целью исследования была организована и проведена начальная диагностика исследования уровня сформированности эстетического восприятия у обучающихся средствами пейзажной живописи. Исследование проводилось на базе МАОУ СОШ №70 города Тюмени с учащимися 6 класса, в нем приняли участие 24 ученика.

На основе уточненного нами понятия были выделены следующие показатели: «способность воспринимать и оценивать произведения пейзажной живописи»; «способность создавать творческие работы по пейзажной живописи с учётом её специфики».

Для каждого из показателей были определены диагностические методы: тестирование и творческое задание. Обратимся к описанию диагностических заданий.

Первое диагностическое задание направлено на выявление уровня показателя «способность воспринимать и оценивать произведения пейзажной живописи». Учащимся предлагается пройти тестирование и ответить на ряд вопросов (открытого и закрытого типа). Например, подросткам предлагались следующие вопросы:

1. Рассмотрите картины художников и выберите ту картину, которая вам наиболее понравилась. Напишите, почему она вам понравилась? («Рожь» Камиль Писсаро, «Радуга» Алексей Саврасов, «Мост Ватерлоо» Клод Моне).

2. Какие средства выразительности повлияли на гармоничность созданного художественного образа:

- А). Свет.
- Б). Штрих.
- В). Линия.
- Г). Пятно.
- Д). Точка.
- Е). Контур.

Для определения качества показателя, были установлены уровни (высокий, средний, низкий), которые оценивались в баллах.

Низкий уровень (1 балл) – учащийся не способен воспринимать и оценивать произведения пейзажной живописи, затрудняется высказать эстетическое суждение и впечатление при выборе понравившегося живописного произведения.

Средний уровень (2 балла) – учащийся способен воспринимать и оценивать произведения пейзажной живописи, способен выразить свое отношение к живописной картине, но эстетическое суждение при выборе понравившегося живописного произведения стандартное.

Высокий уровень (3 балла) – учащийся способен воспринимать и оценивать произведения пейзажной живописи, выражать свое отношение к живописной картине, у него присутствует понимание жанра «пейзаж», способен формулировать эстетическое суждение при выборе понравившегося произведения.

Первое задание для школьников 6 класса оказалось затруднительным: подростки поверхностно читали вопросы тестирования, в большей степени глубокий анализ произведений искусства не смог совершить ни один из подростков. Следует отметить, что при выполнении заданий с развёрнутым ответом за учащимися было замечено непонимание, многие испытывали удивление и оставляли пункты незаполненными. При проверке работ наблюдалась шаблонность в ответах, перечисление характеристик предметов, а не собственное отношение к произведению искусства. Но также было отмечено то, что небольшой процент учеников смог вникнуть в суть некоторых вопросов и даже сделать вывод из них, что позволило ребятам ответить на некоторые вопросы развёрнуто, а не обобщенно, описывая ассоциации, которые вызвала определенная картина.

Второе диагностическое задание направлено на выявление уровня показателя «способность создавать творческие работы по пейзажной живописи с учётом её специфики». В данном задании учащимся предлагается нарисовать пейзаж на тему осени. В процессе творческой работы учащиеся изображают осенний пейзаж, в котором они должны не просто отображать предметы и деревья, а выразить состояние природы.

Низкий уровень – (1 балл) – учащийся знает несколько живописных средств выразительности, но не умеет пользоваться ими на практике, также не умеет отображать в творческой работе специфику пейзажной живописи.

Средний уровень – (2 балла) – учащийся знает живописные средства выразительности, но затрудняется применять их на практике. Или учащийся знает лишь некоторые живописные средства выразительности, имеет сложности с применением их на практике, но работа выполнена с учётом специфики пейзажной живописи.

Высокий уровень – (3 балла) – учащийся знает живописные средства выразительности и умеет их применять на практике. При выполнении работы соблюдаются правила линейной и воздушной перспективы; работа выполнена с учётом специфики пейзажной живописи.

Второе задание школьникам далось не так затруднительно, но оно было воспринято поверхностно. Отмечалась шаблонность при восприятии и изображении образа. При проверке работ наблюдалось только перечисление предметов и деревьев.

Анализ начальной диагностики показал следующие результаты.

По первому показателю «способность воспринимать и оценивать произведения пейзажной живописи» низкий уровень проявился у 58,3% респондентов (14 человек), средний – у 25% (6 человек) и высокий уровень показателя – у 16,6% (4 человека).

По второму показателю «способность создавать творческие работы по пейзажной живописи с учётом её специфики» был выявлен низкий уровень у 50% школьников (12 человек), средний – у 37,5% подростков (9 человек), высокий – у 12,5% (3 человека).

**Выводы.** Можно сделать вывод, что оба показателя сформированности эстетического восприятия у подростков средствами пейзажной живописи на начальном этапе диагностики представлены в большей степени низким и средним уровнями. В связи с этим необходимо организовать работу по формированию данного качества подростков. Для этого важно подобрать эффективные формы и методы работы с подростками, продолжить работу над освоением технологии создания пейзажа, а также над созданием оригинального художественного образа в живописном пейзаже.

**Аннотация.** Проблема эстетического восприятия является актуальной проблемой, так как в каждый исторический этап общество развивается, формирует новые эстетические идеалы. Эстетическое восприятие позволяет человеку ощутить себя в гармонии и единстве с окружающим миром, правильно воспринимать и оценивать действительность. Важно научить ребёнка с детства эстетически воспринимать мир, прививать любовь к природе, научить видеть прекрасное и анализировать произведения искусства. Пейзажная живопись может служить средством формирования эстетического восприятия обучающихся. Проблема эстетического восприятия нуждается в исследовании и дополнении не только в теории, но и практике художественного образования. В связи с этим статья посвящена разработке диагностического инструментария по исследованию уровня сформированности эстетического восприятия у обучающихся средствами пейзажной живописи, а также проведению начальной диагностики изучаемого качества школьников и ее анализу. Для изучения уровня сформированности эстетического восприятия были использованы диагностические методы: тестирования и метод творческой работы.

**Ключевые слова:** эстетическое восприятие, пейзажная живопись, подростки, диагностический инструментарий, метод творческих заданий, метод тестирования.

**Annotation.** The problem of aesthetic perception is an urgent problem, since at each historical stage society develops, forms new aesthetic ideals. Aesthetic perception allows a person to feel in harmony and

unity with the surrounding world, correctly perceive and evaluate reality. It is important to teach a child from childhood to perceive the world aesthetically, to instill a love for nature, to teach them to see the beautiful and analyze works of art. Landscape painting can serve as a means of forming the aesthetic perception of students. The problem of aesthetic perception needs to be investigated and supplemented not only in theory, but also in the practice of art education. In this regard, the article is devoted to the development of diagnostic tools for the study of the level of formation of aesthetic perception in students by means of landscape painting, as well as the initial diagnosis of the studied quality of schoolchildren and its analysis. To study the level of formation of aesthetic perception, diagnostic methods were used: testing and the method of creative work.

**Key word:** aesthetic perception, landscape painting, teenagers, diagnostic tools, method of creative works, test method.

**Литература:**

1. Алехин, А.Д. Изобразительное искусство / А.Д. Алехин. – М., 1996. – 160 с.
2. Бачинин, В.А. Эстетика: Энциклопедический словарь / В.А. Бачинин. – Санкт-Петербург: Изд-во Михайлова В.А., 2005. – 285 с.
3. Беда, Г.В. Живопись / Г.В. Беда. – М.: Просвещение, 1986. – 89 с.
4. Беляев, А.А. Эстетика: Словарь / А.А. Беляев. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.
5. Волков, Н.Н. Восприятие картины / Н.Н. Волков. – М.: Просвещение, 1969. – 56 с.
6. Лихачев, Б.Т. Эстетическое воспитание школьников / Б.Т. Лихачев. – М.: «Педагогика», 1974. – 304 с.
7. Неменский, Б.М. Мудрость красоты / Б.М. Неменский. – М.: Просвещение, 2006. – 192 с.

**УДК 372.8**

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНОЙ СРЕДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧЕНИКОВ**

*кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический  
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);  
студент Сныров Иван Владимирович  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический  
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)*

**Постановка проблемы.** Сегодня проблема формирования цифровой грамотности населения поднимается на государственном уровне. Повышение цифровой грамотности населения обозначено в программе «Цифровая экономика в Российской Федерации» как один из основных результатов, имеющих непосредственное отношение к улучшению доступности и качества государственных услуг. В числе основных задач: рост осведомленности населения в сфере информационной безопасности, медиапотребления и использования Интернет-сервисов.

Проблема формирования цифровой грамотности обучающихся рассматривается в ряде публикаций [2, 8]. Авторы считают цифровую грамотность важнейшим навыком, который сегодня необходим ничуть не меньше, чем умение критически мыслить, решать проблемы, сотрудничать и общаться друг с другом.

Важная роль в формировании цифровой грамотности принадлежит школьному предмету «Информатика». При этом большое значение имеет наполнение образовательной среды обучения информатике. Проблема формирования предметных цифровых образовательных сред (ЦОС), подбора цифровых инструментов для разработки заданий на формирование цифровой грамотности рассматривается в пособиях [9, 10, 13], статьях [6, 7]. Авторы называют в качестве компонентов ЦОС цифровые образовательные ресурсы; электронные учебники; инструменты для создания учебного контента; инструменты для коммуникации и совместной деятельности; инструменты для оценивания и рефлексии.

В 2021 г. утвержден обновленный ФГОС основного общего образования. Основное содержание учебного предмета «Информатика» в 7-9 классах в примерной программе [11] представлено в виде четырех тематических разделов: цифровая грамотность; теоретические основы информатики;

алгоритмы и программирование; информационные технологии. Мы видим, что цифровая грамотность выделена в отдельный раздел.

Поэтому задача подбора контента, компонентов предметной цифровой образовательной среды обучения информатике для формирования цифровой грамотности обучающихся, разработка методического сопровождения такого формирования видится нам актуальной научно-педагогической задачей.

**Изложение основного материала исследования.** В распоряжении Минпросвещения России «Об утверждении методических рекомендаций для внедрения в основные общеобразовательные программы современных цифровых технологий» [14] среди задач цифровой трансформации образования названа задача формирования цифровой грамотности у участников образовательного процесса.

Задачу развития цифровой грамотности обучающихся авторы статьи [1] называют приоритетным направлением школьного курса информатики. В то же время цифровая грамотность позиционирована как междисциплинарный образовательный результат. Авторы обосновывают необходимость изучения основ кибербезопасности.

В примерной программе [11] предмета «Информатика» в основной школе раздел «Цифровая грамотность» представлен в виде следующих тем: «Компьютер – универсальное устройство обработки данных», «Программы и данные», «Компьютерные сети», «Глобальная сеть Интернет и стратегии безопасного поведения в ней», «Работа в информационном пространстве». Причем, данные темы могут изучаться как на базовом, так и на углубленном уровнях. В старшей школе в рамках дисциплины «Информатика» продолжится формирование цифровой грамотности обучающихся. Например, в примерной программе среднего общего образования [12] записано, что на углубленном уровне выпускник научится применять на практике принципы обеспечения информационной безопасности, способы и средства обеспечения надежного функционирования средств ИКТ; соблюдать при работе в сети нормы информационной этики и права (в том числе авторские права).

Рассмотрим возможные компоненты предметной среды обучения информатике для формирования цифровой грамотности обучающихся. Например, в теме «Работа в информационном пространстве» рассматриваются виды деятельности в сети Интернет. Для изучения темы необходимо включение в предметную среду облачных хранилищ, онлайн-текстовых и графических редакторов, сервисов совместного редактирования документов, различных коммуникационных сервисов. Освоение данных инструментов является важным не только в изучении рассматриваемой темы, но и для того, чтобы применять их в изучении других тем информатики и других дисциплин. Также эти инструменты позволяют формировать универсальные учебные действия [3, 4], формировать критическое мышление [6].

Приведем примеры заданий на формирование цифровой грамотности обучающихся с использованием Интернет-сервисов. Например, обучающимся может быть предложено построение различных онлайн лент времени: «История вычислительной техники», «История Интернета», «История операционных систем» и т.п. При изучении темы «Компьютер – универсальное устройство обработки данных» обучающиеся создают совместную онлайн презентацию на тему «Внешние устройства ЭВМ». С помощью таблиц совместного редактирования обучающиеся могут создать общий каталог отечественных Интернет-сервисов.

А на совместной виртуальной доске обучающиеся могут собирать рекомендации по безопасному и этичному поведению в сети. Тема кибербезопасности и цифровой гигиены – одна из основных в разделе «Цифровая грамотность».

Другими полезными цифровыми инструментами обучающихся могут быть: онлайн карты памяти, инфографика, сервисы онлайн анкетирования, конструкторы викторин, ребусов, игр и т.п. Некоторые примеры информационных продуктов, созданных с помощью этих инструментов:

- инфографика «Компьютерные преступления» (<https://clck.ru/343kQV>);
- ментальная карта «Сетевой этикет» (<https://clck.ru/343kbC>);
- кластер «Классификация компьютерных вирусов» (<https://clck.ru/Tawxc>);
- онлайн анкета по соблюдению правил компьютерной безопасности (<https://clck.ru/343kh7>).

Различные интерактивные задания для индивидуальной и групповой работы на занятиях по информатике можно подобрать на сервисе <https://learningapps.org>. Данный ресурс позволяют преподавателю создавать дидактический материал, на основе готовых шаблонов: задания на поиск соответствий и пар объектов, заполнение пропущенных слов, установление в хронологическом порядке и их классификации, исследование графиков, вычисление по формулам и их использование, составление викторин, тестирования и кроссвордов. Некоторые примеры по теме «Цифровая

грамотность»: кроссворд по теме «Интернет» (<https://clck.ru/LbGUG>); задания на классификацию «Поколения ЭВМ» (<https://clck.ru/LbGcW>) и «Отечественные Интернет-сервисы» (<https://clck.ru/LbGNa>).

Большое количество заданий на формирование цифровой грамотности учитель может найти на отечественных образовательных платформах. Приведем примеры некоторых заданий с платформы Российской электронной школы:

- «Восстановить структурную схему компьютера» (<https://clck.ru/343mNx>);
- «Установить соответствие между задачей и логотипом программного обеспечения» (<https://clck.ru/343mT6>);
- «Соотнести изображения и названия вида графической информации» (<https://clck.ru/Muxmk>);
- «Расположить топологию сети в зависимости от ее достоинства и недостатка» (<https://clck.ru/atNLT>).

Для более глубокого освоения тем раздела «Цифровая грамотность» перспективным является применение различных моделей смешанного обучения, прежде всего, «перевернутого обучения» и смены рабочих зон» [5], а также использование интерактивных форм проведения занятий. Например, можно провести ролевую игру «Суд над Интернетом», организовать дебаты по теме авторского права, с помощью «мозгового штурма» на виртуальной доске или в таблице совместного редактирования собрать идеи по решению различных проблем с помощью искусственного интеллекта.

**Выводы.** Мы обсудили компоненты предметной цифровой образовательной среды обучения информатике для формирования цифровой грамотности обучающихся. Дидактическими возможностями для формирования цифровой грамотности обучающихся обладают различные цифровые образовательные ресурсы; конструкторы интерактивных упражнений; сервисы для организации совместной деятельности и коммуникации, рефлексии. Сегодня цифровая грамотность обучающихся должна также включать знакомство с перспективными цифровыми технологиями: искусственным интеллектом, большими данными, робототехникой, виртуальной и дополненной реальностью. Причем, для этого следует использовать возможности, как учебного предмета «Информатика», так и возможности школьного дополнительного образования в области информационных технологий.

**Аннотация.** Сегодня проблема формирования цифровой грамотности населения поднимается на государственном уровне. Для формирования цифровой грамотности школьников большое значение имеет наполнение предметной среды обучения информатике. В статье обосновываются дидактические возможности различных цифровых инструментов для формирования цифровой грамотности на уроках информатики. Приведены примеры использования конструкторов интерактивных упражнений, цифровых образовательных ресурсов, инструментов для организации совместной деятельности. Рассмотрены возможности различных Интернет-сервисов. Отдельное внимание уделено инструментам для изучения темы «Работа в информационном пространстве». Для более глубокого освоения тем раздела «Цифровая грамотность» предлагается использовать различные модели смешанного обучения, интерактивные формы проведения занятий.

**Ключевые слова:** цифровая грамотность, предметная цифровая образовательная среда, цифровые образовательные ресурсы, Интернет-сервисы.

**Annotation.** Today, the problem of the formation of digital literacy of the population is raised at the state level. For the formation of digital literacy of schoolchildren, the content of the subject environment for teaching informatics is of great importance. The article substantiates the didactic capabilities of various digital tools for the formation of digital literacy in computer science lessons. Examples of using constructors of interactive exercises, digital educational resources, tools for organizing joint activities are given. The possibilities of various Internet services are considered. Special attention is paid to tools for studying the topic "Working in the information space". For a deeper mastery of the topics of the section "Digital Literacy", it is proposed to use various models of blended learning, interactive forms of conducting classes.

**Key words:** digital literacy, subject digital educational environment, digital educational resources, Internet services.

#### **Литература:**

1. Бороненко, Т.А. Школьный курс информатики в эпоху цифровых трансформаций: приоритетное направление – развитие цифровой грамотности / Т.А. Бороненко, В.С. Федотова // Информатика в школе. – 2021. – №4 (167). – С. 3-15
2. Ельцова, О.В. К вопросу о понятии цифровой грамотности / О.В. Ельцова, М.В. Емельянова // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2020. – №1 (106). – С. 155-160

3. Круподерова, Е.П. Формирование универсальных учебных действий на уроках информатики с помощью сетевых сервисов. / Е.П. Круподерова, Н.В. Никитина // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-4. – С. 141-144
4. Круподерова, Е.П. Формирование метапредметных результатов в учебной проектной деятельности с помощью сервисов Веб 2.0 / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова // Нижегородское образование. – 2012. – № 3. – С. 149-153
5. Круподерова, Е.П. ИКТ-инструменты для реализации смешанного обучения в условиях предметной цифровой среды / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова, Н.С. Кадиленко // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №64-1. – С. 179-182
6. Круподерова, К.Р. On-line сервисы визуализации для развития критического мышления / К.Р. Круподерова, И.А. Царева // В сборнике: Информационные технологии в организации единого образовательного пространства: сборник статей по материалам конференции кафедры прикладной математики и информатики. – Нижний Новгород: НГПУ, 2014. – С. 42-48
7. Круподерова, К.Р. Формирование информационно-образовательной среды на основе облачных технологий / К.Р. Круподерова, Л.А. Шевцова // Педагогическая информатика. – 2015. – № 2. – С. 37-43
8. Круподерова, К.Р. Использование сетевых сервисов для мотивации обучающихся к изучению информационных технологий / К.Р. Круподерова, Т.И. Калиняк // В мире научных открытий. – 2015. – № 9-2 (69). – С. 596-601
9. Круподерова, К.Р. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебное пособие / К.Р. Круподерова. – Н. Новгород: Мининский университет, 2022. – 112 с.
10. Панюкова, С.В. Цифровые инструменты и сервисы в работе педагога. Учебно-методическое пособие / С.В. Панюкова. – М.: Изд-во «Про-Пресс», 2020. – 33 с.
11. Примерная рабочая программа основного общего образования предмета «Информатика» базовый уровень (7-9). – URL: <https://clck.ru/33Eagb>.
12. Примерная основная образовательная программа среднего общего образования. – URL: <https://clck.ru/epjgi>
13. Проектирование учебных заданий на основе использования Интернет-сервисов: учебно-методическое пособие / Т.И. Канянина, В.Б. Клепиков, Е.П. Круподерова [и др.]. – Н. Новгород: НИРО, 2019. – 188 с.
14. Распоряжение Минпросвещения России от 18.05.2020 № Р-44 «Об утверждении методических рекомендаций для внедрения в основные общеобразовательные программы современных цифровых технологий». – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_355762](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_355762).

## УДК 378.2

### ОБУЧЕНИЕ ОЗНАКОМИТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

*бакалавр Кулишова Мария Николаевна  
Вятский государственный университет (г. Киров);  
кандидат филологических наук, доцент Шевцова Марина Геннадьевна  
Вятский государственный университет (г. Киров)*

**Постановка проблемы.** В современном обществе владение иностранным языком является неотъемлемой частью образованного и успешного человека. Иностранные языки позволяют человеку получить хорошее образование, работать с иностранными партнерами, путешествовать по миру. Обучение дисциплине «Иностранный язык» начинается на начальной ступени в общеобразовательной организации и продолжается в течении всей жизни. Одним из наиболее важных факторов, при обучении дисциплине «Иностранный языку», является обучение чтению. Обучение чтению на начальном этапе вызывает ряд трудностей, с которыми учитель помогает справляться благодаря использованию комплексу упражнений. Стоит отметить что, исходя из поставленных целей, можно выделить четыре основных вида чтения: просмотровое, ознакомительное, поисковое и изучающее. Ознакомительное чтение – основополагающее; подразумевает быстрое чтение с извлечением основной информации. Однако, даже ознакомительному чтению нужно обучить, чтобы обучающиеся могли быстро и качественно анализировать прочитанный материал, применяя свои знания и умения на практике.

**Изложение основного материала исследования.** В современной педагогике чтение является рецептивным видом речевой деятельности, а также включен в сферу коммуникативно-общественной деятельности людей. Чтение так или иначе связано со зрительным восприятием речевого сообщения (текста), закодированного с помощью графических символов (букв). Чтение является одним из видов речевой деятельности, и оно тесно связано с письменным и устным общением. Е.И. Пассов утверждает, что «все виды речевой деятельности тесно связаны между собой, поэтому трудно провести четкую границу между ними» [5]. Обучение чтению происходит в совокупности с формированием и развитием умения понимать печатный текст, формулировать свои мысли о прочитанном и высказывать собственное мнение.

С.К. Фоломкина считает, что чтение как вид речевой деятельности направлено на получение информации из письменного текста и имеет аналитический и синтетический характер, который предопределяется конкретной целью читателя [6]. Чтение также можно рассматривать с психологической точки зрения, при этом данный вид языковой деятельности выступает как сложный вид психологической деятельности, результатом которой является восприятие и переработка текста с последующим пониманием.

Н.Д. Гальскова начинает рассматривать виды речевого общения с чтения. По ее мнению, чтение – это сложная аналитико-синтетическая деятельность, состоящая из восприятия и осмысления текстов. Наталья Дмитриевна также считает, что «чтение считается совершенным, когда эти два процесса сливаются воедино» [2].

Из рассмотренных определений можно сделать вывод, что чтение – это вид речевой деятельности, который предполагает поиск и извлечение информации, с последующим ее восприятием, отраженной в печатном тексте.

Чтение сегодня является как самостоятельным видом речевой деятельности, так и средством обучения. Если говорить о чтении как самостоятельном виде речевой деятельности, то мы подразумеваем цель обучения. Когда мы рассматриваем чтение как средство обучения, то мы говорим о формировании и развитии лексических, фонетических и грамматических навыков. Навыки говорения, аудирования и письма также можно развивать при обучении чтению, и тогда текст выступает в качестве опоры.

Необходимо также обучать стратегиям чтения, чтобы учащиеся могли работать над текстовым материалом [2]. Определение «стратегии чтения» дается в научных работах различных авторов, например, Р. П. Мильруд рассматривал стратегии чтения в качестве «планирования и осуществления действий, меняющихся в зависимости от познавательной задачи» [4]. Н.Д. Гальскова понимает стратегии чтения как набор знаний и умений, позволяющих учащимся понимать типы и особенности текстовых материалов; ориентироваться в них; извлекать из них информацию и применять компенсационные умения [2]. Компенсационные умения – это умения, которые позволяют учащемуся использовать языковую догадку, если он встретил незнакомое слово. Обучающиеся должны уметь выводить значение слов из контекста и элементов словоформы, использовать уже предоставленную опору в виде картинок, описаний, сносок и иллюстраций, а также игнорировать слова, не занимающие важное место. При правильном овладении стратегиями чтения учащиеся смогут работать с текстами разных уровней сложности, не прибегая к переводу каждого слова. Нами были выделены рекомендации, которым нужно следовать при работе с текстом материалом:

1. Работа над текстовым материалом не предусматривает досконального перевода каждого слова.
2. Необходимо уделять внимание на иллюстрации, заглавия, схемы и рисунки, чтобы понять текстовый материал.
3. Нужно опираться на слова и фразы, которые вы уже знаете, а не концентрироваться на незнакомых словах.
4. Следует использовать жизненный опыт для вывода значения незнакомых слов.
5. Прибегать к использованию словаря в самый последний момент, когда понимание сути текста затрудняется из-за незнакомых слов.

Чтение, как цель обучения, предусматривает развитие основных универсальных учебных действий (УУД), которые ФГОС рассматривает как действия, которые обеспечивают овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться. Освоение УУД позволяет сформировать способность к обучению и саморазвитию, вырабатывает познавательную мотивацию, помогает учащемуся ставить перед собой цели и задачи обучения. Существует четыре вида УУД: личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные.

Личностные УУД помогают школьнику самостоятельно определять свои цели и задачи обучения, брать ответственность за результат своего обучения. Личностные УУД являются основными, так как на их основе строятся остальные учебные действия.

Регулятивные УУД дают школьнику возможность самостоятельно организовывать и контролировать получение новых знаний. Регулятивные УУД при обучении чтению проявляются, когда ученик определяет смысл чтения для себя, систематизирует прочитанное и делает выводы.

Познавательные УУД позволяют ученику выстраивать гипотезы, учиться создавать причинно-следственные связи, сравнивать результаты, делать выводы и проводить рефлексию. В процессе обучения чтению учащийся формирует свою читательскую культуру, учиться выделять главное, реферировать и структурировать информацию.

Коммуникативные УУД охватывают разнообразные действия, направленные групповое или коллективное взаимодействие. Могут быть использованы такие задания, которые направлены на развитие навыков письма, аудирования и говорения.

В зависимости от поставленной цели, полученной учеником или определенной им самостоятельно, чтение будет продвигаться на разных уровнях и с разной степенью полноты, глубины и точности понимания текста. В нашей работе мы воспользовались классификацией по С.К. Фоломкиной [6], которая выделяет четыре основных вида чтения:

1. Просмотровое – это беглое чтение, которое используется для получения общего представления о текстовом материале. Данный вид может носить выборочный или блочный характер. Этот вид используется при самом первом просмотре текстового материала, например, когда нужно узнать содержится ли необходимая информация в данном текстовом материале или нет.

2. Ознакомительное – чтение с пониманием основного содержания, т.е. извлечение из текста основных идей и информации. Этот тип чтения подразумевает способность различать первичную и вторичную информацию; иногда его называют "чтением для себя".

3. Изучающее – чтение с полным пониманием содержания. Этот вид чтения отличается вдумчивостью, предполагает последующий анализ прочитанного. При процессе обучения изучающему виду чтения используется чтение «вслух» и «про себя», повторное прочтение частей отрывков текста.

4. Поисковое – чтение с извлечением интересующей информации. Цель поискового чтения – найти определенные данные или конкретную информацию.

Ознакомительное чтение относят к быстрым видам чтения. Цель этого вида чтения - понять основное содержание текста и основные аргументы и выводы автора. Уровень понимания определяется от 70% до 100% содержащейся в тексте информации. В процессе обучения данному виду чтения используются достаточно объемные текстовые материалы, но легкие в языковом плане. Ознакомительное чтение выступает в качестве проводника в процессе обучения чтению, так как с него начинается вся работа. Данный вид чтения считается наиболее простым и понятным. Ознакомительное чтение не осложнено большим количеством задач, поэтому создаются подходящие условия для формирования и развития навыков техники чтения. Стоит отметить, важную роль занимают упражнения, при выполнении которых создаются хорошие условия, чтобы учащийся смог вырабатывать широкое поле зрения и учиться охватывать весь прочитанный материал [6]. При работе с данным видом чтения на среднем звене обучения можно также использовать уже изученные способы и приемы чтения из родного языка. Согласно С.К. Фоломкиной данный вид чтения «более чем другие, способствует и развитию устной речи».

Существует три этапа обучения чтению: дотекстовый, текстовый и послетекстовый. На каждом этапе учащиеся выполняют учебные действия, которые должны помочь им понять основное содержание текстового материала. Н.Д. Гальскова выделяет условия при которых определяется успешность обучения ознакомительному чтению: проведение в режиме дефицита времени, темп работы в классе достаточно высокий; чтение в классе чаще всего организовывается как чтение «про себя», чтобы каждый учащийся смог самостоятельно работать и не отвлекаться; после прочтения производится проверка только основной информации текста. В заключении, Н.Д. Гальскова, ссылаясь в свою очередь на С. К. Фоломкину, говорит: «нужно постараться полностью исключить перевод на родной язык, так как это противоречит природе ознакомительного чтения» [3].

Помимо условий, нужно учитывать и умения, которые лежат в основе данного вида чтения. К таким умения Н.Д. Гальскова относит:

- определять идею текстового материала;
- уметь предсказывать содержание опираясь на заголовок, иллюстрации;
- разделить первичную и вторичную информацию;

- уметь пользоваться сносками в виде ключевых слов, реалий;
- выявлять причинно-следственные связи;
- резюмировать прочитанную информацию, делать выводы;
- уметь классифицировать информацию по одному/критериям;
- выделять из текстового материала весомую информацию;
- давать оценку новизне, полезности, достоверности.

Для иллюстрации работы над текстом при обучении ознакомительному чтению приведем пример из УМК «Horizonte 5» [1].

Die Carl-Strehl-Schule ist eine besondere Schule. Sie liegt in der Mitte von Deutschland, in Marburg. Sie ist das einzige Gymnasium für blinde und sehbehinderte Schülerinnen und Schüler in Deutschland. Die Schüler können ab Klasse 5 die Schule besuchen und dort nach 9 Jahren das Abitur machen. Die Schüler kommen aus ganz Deutschland und wohnen im Internat. Das Internat ist nicht in der Schule. Es gibt mehr als 40 Wohngruppen in der ganzen Stadt Marburg. In jeder Wohngruppe wohnen 4–8 Schüler und Schülerinnen. Sie müssen jeden Morgen selbstständig zur Schule gehen. Die Schüler lernen in der Schule die ganz normalen Schulfächer. Zusätzlich haben sie

Unterricht in Blindenschrift, Orientierung und Mobilität (z. B.: Wie komme ich vom Wohnheim zur Schule?), lebenspraktischen Fähigkeiten (z. B. aufräumen, ordnen, Essen machen) und Computer. Diese Fächer sind für die blinden Schüler besonders wichtig. Die Carl-Strehl-Schule bietet viele Freizeitaktivitäten. Die Schüler können Sport machen (z. B. reiten, Ski fahren, Fußball spielen und balancieren), sie können Theater spielen, im Chor singen oder in einer Band spielen. Die Carl-Strehl-Schule ist eine „europäische Schule“. Sie organisiert schon seit mehr als 30 Jahren einen Schüleraustausch z. B. mit England, Frankreich und Polen.

Mehr: [www.blista.de](http://www.blista.de).

Авторы учебника предлагают учащимся прочитать текст и соотнести его содержание с иллюстрациями.

**6 Die Carl-Strehl-Schule in Marburg**

a Lies den Text. Suche zu jedem Foto eine Information im Text.

Текст рассказывает о гимназии для слепых детей, детей с нарушением зрения. Лексические единицы blind, sehbehindert учащиеся могут понять, опираясь на фотографии. Предполагается, что новые слова das Abitur, das Internat, die Wohngruppe, die Orientierung, der Schüleraustausch будут понятны учащимся из их языкового опыта. Далее учащимся предлагается ответить на вопросы по содержанию текста.

**b Lies noch einmal und beantworte die Fragen.**

1. Wo liegt die Carl-Strehl-Schule?
2. Wer geht in die Carl-Strehl-Schule?
3. Was lernen die Schüler in dieser Schule?
4. Wo wohnen die Schüler?
5. Was machen die Schüler in ihrer Freizeit?

Для того, чтобы работа с текстом была продуктивной нужно разделить процесс на три этапа. На дотекстовом этапе (до первого прочтения) предложить обучающимся прочитать заглавие, посмотреть фотографии и дать возможность высказать их предположения о тематике текста. На текстовом этапе (во время прочтения) предлагается соотнести фотографии с информацией из текстового материала. Также учитель может предложить дополнительные упражнения для работы с лексикой. На послетекстовом этапе (после прочтения) обучающиеся дают ответы на вопросы. Для высокомотивированной группы учащихся можно предложить составить дополнительные задания к тексту: задать вопросы, высказать свое мнение, вставить пропуски в предложениях. Благодаря тому, что работа разделена на три этапа, учитель может проконтролировать понимание на каждом этапе.

**Выводы.** Таким образом, обучая чтению на уроке педагог выполняет ряд задач, которые в общей мере развивают все стороны личности учащегося. Чтение дает возможность учителю осуществить индивидуальные подходы к учащимся, учитывая их возрастные и психологические особенности. Правильно подобранные тексты смогут заинтересовать обучающихся, что повысит их мотивацию в изучении дисциплины «Иностранный язык». Сегодня отсутствие мотивации является актуальной проблемой. Помимо этого, чтение способствует работе мышления, развивает нравственное и культурное восприятие учащихся. Исходя из всего сказанного, мы можем с уверенностью отметить, что функции чтения достаточно разнообразны.

**Аннотация.** В данной статье мы рассмотрели цели и содержание обучения чтению в школе. Чтение является одним из наиболее важных процессов обучения, которым должны овладеть обучающиеся. Чтение подразделяется на четыре основных вида: просмотровое, ознакомительное, изучающее и поисковое. В зависимости от целей, которые ставит учитель на уроке можно использовать разные виды чтения. Тем не менее, обучение чтению чаще всего начинают именно с ознакомительного чтения. Данный вид чтения относится к быстрым, и подразумевает под собой понимание основного содержания.

**Ключевые слова:** чтение, виды чтения, немецкий язык, школа, образование.

**Annotation.** In this article, we have reviewed the aims and content of teaching reading at school. Reading is one of the most important learning processes that students should master. Reading is divided into four main types: revision reading, exploratory reading, reading for detail, reading for specific information. Depending on the aims that the teacher sets in the lesson, you can use different types of reading. Nevertheless, teaching reading most often begins with exploratory reading. This type of reading is rapid, and implies an understanding of the main content.

**Key words:** reading, types of reading, German, school, education.

#### **Литература:**

1. Аверин, М.М. Немецкий язык. Второй иностранный язык. 7 класс: учеб. для общеобразоват. организаций / М.М. Аверин, Ф. Джин, Л. Рорман. 7-е изд. – М.: Просвещение: Cornelsen, 2019. – 96 с.: ил. – (Горизонты). – ISBN 978-5-09-068234-3.
2. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. – Москва: АРКТИ: ГЛОССА, 2000. – 165 с.
3. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Гез Н.И. – М.: Академия, 2006. – 335 с.
4. Мильруд, Р.П. Теория обучения языку: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности "Зарубеж. филология" / Р.П. Мильруд. – 2-е изд., доп. – Тамбов: изд-во ТГУ, 2004. – 20 см. – (Серия: Профессиональная подготовка учителя / М-во образования Рос. Федерации, Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина).
5. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – Ростов н/Д: Феникс; М.: Глосса. – Пресс, 2010. – 640 с. – (Настольная книга преподавателя иностранного языка).
6. Фоломкина, С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учебно-методическое пособие / С.К. Фоломкина; науч. ред. Н.И. Гез. – Изд. 2-е, испр. – Москва: Высшая школа, 2005. – 253, [2] с.; 21 см.; ISBN 5-06-005417-9: 3000.

*бакалавр Кулишова Мария Николаевна  
Вятский государственный университет (г. Киров);  
кандидат филологических наук,  
доцент Швецова Марина Геннадьевна  
Вятский государственный университет (г. Киров)*

**Постановка проблемы.** Чтение – это одно из средств в процессе преподавании иностранного языка в общеобразовательных учреждениях. Поэтому обучение чтению является одной из основных задач, решаемых в школах. Однако, учителя все чаще сталкиваются с такой проблемой, как снижение уровня мотивации к чтению. На сегодняшний день все учебно-методические комплексы (УМК) оснащены разнообразием адаптированных текстов, которые должны в полной мере обеспечивать усвоение дисциплины. Тем не менее иногда возникают ситуации, когда адаптированный текст не раскрывает всей сути проблемы или является не актуальным, тем самым не порождает заинтересованности у обучающихся. В такой ситуации учитель может обратиться к аутентичным текстам. Благодаря использованию аутентичных текстов обучающиеся способны не только познакомиться с новой информацией по теме урока, но также узнать о социокультурных и лингвострановедческих особенностях стран и людей, проживающих в странах изучаемого иностранного языка. Помимо этого, аутентичные тексты отличаются своей стилистической окраской, а также визуальным оформлением. Используя тексты такого рода, учитель может привлечь внимание обучающихся и замотивировать их на продуктивную работу. Однако, стоит учитывать, что работа выстроена с целью удержания внимания обучающихся.

**Изложение основного материала исследования.** Основной целью учебной дисциплины «Иностранный язык» в соответствии с ФГОС понимается способность применения иностранного языка для межличностного и межкультурного общения. Используя различные дидактические материалы учитель способен совершенствовать способности обучающихся, вследствие чего достигается приемлемый уровень коммуникативных навыков. Учителям становится все труднее обучать чтению, особенно на иностранных языках. Это происходит потому, что с точки зрения учащихся чтение кажется трудным и совершенно неинтересным. Обучение чтению чаще всего производится по адаптированным текстовым опорам, включенным в программу учебно-методического комплекса. Методика позволяет учителям работать над чтением, применяя аутентичные текстовые опоры.

Аутентичные текстовые опоры – это информация необходимая для достижения определенных социальных целей в языковом сообществе [6]. Наиболее подробным представляется следующее определение аутентичного текста – это тексты, отобранные из оригинальных источников, характеризующиеся естественностью лексического содержания и грамматических явлений, ситуативной адекватностью применяемых языковых средств, демонстрирует случаи аутентичного словоупотребления, которые, хотя и не предназначены для учебных целей, но могут быть использованы при обучении иностранному языку [4]. Аутентичные тексты характеризуются естественностью лексического содержания и грамматической формы, а также ситуативной уместностью языковых средств. Аутентичные тексты отражают национальные особенности и традиции построения и функционирования текстов [4].

Примеры таких текстов можно взять как из художественной литературы, так и из текстов СМИ. К примерам аутентичных текстов также относятся рекламные плакаты, брошюры и постеры. Большим преимуществом применения аутентичных текстов является их разнообразие и доступность.

Вопросом аутентичности занималось большое количество отечественных и зарубежных методистов. Аспекты аутентичности текстов были рассмотрены такими методистами как Брин М., Мильруд Р.П., Носонович Е.В. Полагаясь на исследования М. Брин, можно выделить четыре основных вида аутентичности текстов: аутентичность текстов, применяемых в ходе обучения; аутентичность восприятия данных текстов; аутентичность заданий; аутентичность ситуации на уроке [5]. Однако наша статья больше посвящена аутентичности текстов, используемых в классе. Собственный ряд аспектов аутентичности текстовых опор выдвинул Носонович, Е.В., Мильруд Р.П. Аутентичность бывает [2]:

- 1) Культурологическая – применение текстовых опор, отражающих характерные черты традиций людей, проживающих на данной территории, уклад жизни и т.д.
- 2) Информативная – применение текстов, которые содержат важную информацию, соответствующую психологическим и возрастным особенностям обучающихся.
- 3) Ситуативная – создание условий для коммуникации, при помощи речевых упражнений.
- 4) Национальная ментальность – разъяснение в текстах особенностей межкультурных связей, специфики речевого общения.
- 5) Реактивная – возможность вызвать эмоциональный отклик, а также речемыслительный процесс со стороны обучающегося.
- 6) Оформление – выделение специфических шаблонов, иллюстративного сопровождения.

Мы можем говорить о важнейшем практическом элементе целей: реальном общении при работе над текстом. Отталкиваясь от целей, которые ставит перед собой педагог, чтение следует дифференцировать на четыре основных вида: просмотровое – чтение с целью получить общее представление о тексте; ознакомительное чтение – чтение с хорошим пониманием основной информации; изучающее – чтение с полным пониманием содержания; поисковое – чтение с извлечением интересующей информации. Н.Д. Гальскова относит к базовым умениям [1]:

1. понимание содержания: определение главной идеи; установление связей (логических, хронологических) между событиями и фактами; прогнозирование возможного развития (завершения) действий и событий; обобщение и формулирование выводов из прочитанного;
2. извлечение полной информации: фактов и деталей; выявление причинно-следственных связей между ними; сравнение (сопоставление);
3. выделение значимой информации: определить жанр текстового сообщения; определить важность (ценность) изложенного материала и т.д.

Сегодня чтение выступает в качестве самостоятельного вида речевой деятельности, но также и средством обучения для формирования соответствующих языковых и речевых навыков и компетенций. Поэтому перед учителями возникает одна из задач при обучении чтению – научить читать аутентичные тексты, а затем извлекать из них необходимую информацию. Для того чтобы из текста можно было извлечь необходимую информацию, вся деятельность делится на несколько ступеней, и аутентичные тексты подчиняются этим правилам. Е.Н. Соловова выделяет три основных этапа: дотекстовый, текстовый и послетекстовый [3].

Дотекстовый этап (предвосхищение или предугадывание) имеет своей целью наметить языковую задачу для первого предъявления текстового материала; настроить обучающихся на активную деятельность, мотивировать их, уменьшив лингвистические трудности текстовой опоры. Предположение темы или сюжеты текстовой опоры предусматривает определенных упражнений и заданий на данной ступени. Примерный перечень заданий для дотекстового этапа:

1. Просмотр заглавия: выделение основной идеи, тем и лексики.
2. Предположение жанра, определение локации, где происходят события.
3. Знакомство с лексическим материалом.
4. Предположения о сюжете.

Текстовый этап. На этой ступени преподавателю следует выделить степень сформированности языковых и речевых навыков и в зависимости от этого строить свою работу. Примерный перечень заданий для текстового этапа:

1. Ответы на вопросы.
2. Выбрать правдивые/ложные суждения.
3. Подобрать заголовок.
4. Выполнить упражнения на подстановку.

Послетекстовый этап предполагает развитие навыков говорения и письма, а в качестве речевой опоры следует адресоваться к содержанию текстового материала. Примерный перечень заданий для послетекстового этапа:

1. Подтвердить или опровергнуть сказанное.
2. Описать героя или локацию.
3. Выбрать предложение, которое более точно передает идею;
4. Подготовить монологическое высказывание.

Аутентичные тексты активно применяются в процессе преподавания учебной дисциплины «Иностранный язык» в общеобразовательных учреждениях. Педагоги склоняются к тому, что лучше всего варьировать применение адаптированных и аутентичных материалов. Выделяется ряд преимуществ аутентичных текстовых опор, таких как: приобретение учащимися лингвокультурных

знаний, улучшение знания иностранного языка и вариативность использования всех видов учебной деятельности. Аутентичные тексты отличаются жанровой и стилистической окраской, что позволяет учителям широко использовать на практике свое воображение и творческий потенциал. Однако есть и недостатки, такие как время, необходимое для подготовки уроков с использованием аутентичных текстов, сложность текстов для понимания из-за разных языковых уровней и культурных особенностей, а также быстрая потеря актуальности информации, поэтому учителям следует рассмотреть все преимущества и недостатки.

Для аутентичных текстовых материалов, которые используются на уроке в школе, следует соблюдать ряд требований:

1. Учитывать возраст учащихся.
2. Данные тексты должны соответствовать психологическим особенностям обучающихся и вызывать у них эмоции.
3. Текстовая опора должна содержать разные виды речевой деятельности.
4. Учет естественного речевого фона в части соответствующего процента вторичной информации и лексических единиц.

Поэтому при выборе текстовых материалов необходимо обращать внимание на их познавательную ценность, последовательность изложения материала. Учителю также необходимо убедиться, чтобы текст содержал уже изученные лексические и грамматические единицы. Для обучающихся главным практическим результатом чтения является получение информации, что подтверждает познавательную ценность чтения. Поэтому лингвистические и технические трудности, связанные с чтением, не должны быть именно тем, что мешает усвоению этой информации. Главная задача учителя – помочь ученику справиться с проблемами, создать условия для их частичного или полного устранения.

**Выводы.** Проанализировав проделанную работу, мы пришли к выводу, что можно повысить уровень мотивации при обучении чтению с использованием аутентичных текстов на учебной дисциплине «Иностранный язык». Аутентичные тексты обладают рядом характеристик, стилистически и жанрово разнообразны, а также легко доступны. Используя данные виды текстового материала, педагог проявляет свои творческие умения на практике. Обучающиеся совершенствуют свои лексико-грамматические навыки, а также знакомятся с национальными и культурными особенностями других стран, говорящих на данном иностранном языке.

**Аннотация.** Чтение является основным средством обучения, но на формирование и развитие этого навыка тратится много времени. Для того, чтобы сделать этот процесс более увлекательным учителя используют аутентичные тексты. Аутентичные тексты способны увеличить уровень интереса к чтению, замотивировать учащихся и привить им любовь к чтению. С помощью аутентичных текстов учащиеся смогут узнать о традициях, культуре и быте других стран. Это происходит естественным путем, так как аутентичные тексты содержат специфическую лексику, а также лексику с национально-культурным компонентом. Аутентичные тексты визуально привлекают учащихся, поэтому могут служить дополнительной мотивацией в изучении иностранного языка.

**Ключевые слова:** текст, аутентичный текст, чтение, иностранный язык, образование.

**Annotation.** Since reading is the main means of learning, a lot of time is spent on the formation and development of this skill. To make this process more fascinating, teachers use authentic texts. Authentic texts can increase the level of interest in reading, motivate students and cultivate love for reading in them. With the help of authentic texts, students will be able to learn about the traditions, culture and everyday life of other countries. This happens naturally, since authentic texts contain specific vocabulary, as well as vocabulary with a national-cultural component. Authentic texts visually attract students, so they can serve as additional motivation in learning a foreign language.

**Key words:** text, authentic text, reading, foreign language, education.

#### **Литература:**

1. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам : Пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. – Москва: АРКТИ: ГЛОССА, 2000. – 165 с.
2. Носонович, Е.В. Критерии содержательной аутентичности учебного текста / Е.В. Носонович, Г.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2008. – №2. – С. 10-14
3. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – Москва: АСТ: Астрель, 2008. – С. 161.
4. Студенческая библиотека онлайн: сайт. – 2013. – URL: [https://studbooks.net/1750451/pedagogika/autentichnye\\_teksty](https://studbooks.net/1750451/pedagogika/autentichnye_teksty) (Дата обращения 01.04.2023)

5. Breen, M.P. Authenticity in the Classroom / M.P. Breen // Applied Linguistics. – 1985. – №6/1. – P. 60-70

6. Little, D.G. Authentic Materials and the Role of Fixed Support in Language Teaching / D.G. Little, D.M. Singleton // Towards a Manual for Language Learners. – Dublin. Trinity centre for Language and Communication Studies. – 1988.

**УДК 372.881.1**

## **КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД И ЕГО РОЛЬ В ОВЛАДЕНИИ ВТОРЫМ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ**

*кандидат педагогических наук, доцент Лопарева Татьяна Анатольевна  
Вятский государственный университет (г. Киров);  
бакалавр Виноградова Елизавета Александровна  
Вятский государственный университет» (г. Киров)*

**Постановка проблемы.** Для развития иноязычной компетенции и способности ученика эффективно участвовать в межкультурном общении в образовательных учреждениях проводят уроки иностранного языка [10; 11]. В их изучении важную роль играют прагматические знания и навыки. Немаловажное значение имеет и развитие личности в целом [2].

Когнитивный и коммуникативный подходы в современный период уже успешно внедрены в процесс обучения. Занятие, с использованием приемов коммуникативного подхода, подразумевает под собой формирование системы определенных знаний, умений и навыков [1; 13].

Когнитивный подход в процессе обучения иностранному языку позволяет правильно структурировать теоретические и практические знания, увеличивать потенциал познавательных возможностей учащихся, упорядочивать способы структуризации знаний. Особенность когнитивного подхода заключается в использовании уже полученных при овладении обучающимся родным языком когнитивных навыков. Эта особенность позволяет легче усваивать новый язык.

В интеграции коммуникативного и когнитивного подхода в образовательной сфере ведущую роль играет коммуникативный подход [7]. Синтез двух исследуемых в методике преподавания иностранного языка позволяет увеличить эффективность использования полученных ранее знаний.

Два аспекта обучения иностранному языку – получения знаний о языке и получение знаний непосредственно от самого языка в настоящее время равнозначны по важности и актуальности и служат надежной базой для формирования реальной коммуникации. Исследуемые подходы к обучению иностранному языку взаимосвязаны и едины, отражают целостность важных функций, свойственных человеческому языку. При изучении второго иностранного языка также имеются определенные особенности в методике. В обучении иностранному языку понятие когнитивно-коммуникативного подхода следует рассматривать в большей степени как комбинация когнитивной направленности и некоторых аспектов коммуникативной [17]. Поэтому изучение роли коммуникативно-когнитивного подхода в овладении вторым иностранным языком является актуальной тематикой исследований.

**Изложение основного материала исследования.** Цель настоящей работы состояла в анализе понятия коммуникативно-когнитивного подхода и определении его роли в овладении вторым иностранным языком.

Согласно определениям, приведенным в литературных источниках, сущность коммуникативного подхода заключается в моделировании социальной среды и обстановки, которая объединяет коммуникации между участниками разговорного процесса, психологические установки и навыки [16]. Особенности когнитивного и коммуникативно-когнитивного подходов в методике преподавания иностранного языка рассматривали многие известные языковеды и лингвисты, среди них Н.В. Баграмова, В.И. Байденко, В.А. Болотова, С.Ф. Шатилова, А.В. Щепилова, Н. Хомского, К.А. Виноградова, И.В. Баценко. Некоторые стороны методической стороны исследуемого подхода освещены в работах Е.М. Верещагина, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева и др. [4].

Рассматривая процесс формирования знания о языке, можно провести параллель с образованием понятий. По мнению выдающихся русских языковедов Л.С. Выготского, А.М. Шахнаровича и П.Я. Гальперина, понятие «лингвистический элемент» языка заключено в последовательном ряде ментальных действий: видение нового, припоминание знаний в данной проблемной области,

установка неадекватности имеющегося знания, выдвижение гипотезы, формирование первичного представления, его экспериментальная проверка и коррекция [3].

Обучение речевому общению учащихся стало главной предпосылкой появления нового методического подхода в изучении иностранных языков. Речевое обучение включает в себя совершенствование и развитие у учеников основ лексики и грамматики иностранной речи, их систематизацию. В целом, глобальной целью применения исследуемого методического подхода можно считать получение и дополнение знаний о научной картине мира «различных лингвокультурных общностей» [6, С. 262].

В исследуемом подходе освоении иностранных языков базируется на коммуникативном аспекте [12]. Основными функциями общения являются ценностно-ориентационная, регулятивная и познавательная [5].

Коммуникативный подход построен на 4 основных языковых умениях – аудировании, говорении, чтении и письме [18]. Обучение иностранному языку имеет ряд особенностей. Быстрое освоение и адаптация к речи в стране носителя языка практически невозможны при использовании на занятиях по изучению иностранного языка только аудирования и теоретических основ лингвистического материала [9, С. 122]. Важность освоения и развития коммуникативных навыков одинаково значима в обучении как первому, так и последующим иностранным языкам. Говоря о различиях в обучении, стоит отметить, что изучение нескольких иностранных языков нуждается в гораздо более тяжелой умственной нагрузке и самостоятельности учеников.

Когнитивный аспект комплексного подхода основан на имеющихся у обучающегося знаниях и умениях. Получение знаний является конечной целью когнитивного подхода. Следовательно, когнитивность играет важную роль в обучении нескольким языкам. Обособление данного принципа обучения обусловлено сложностью рациональной организации познавательных действий обучающихся, которые соответствуют естественному языковому способу изучения языка [8; 15].

Согласно одному из принципов когнитивного подхода в обучении иностранным языкам, изучение нового языка – процесс новаторский. Рациональная и адекватная организация процесса образования – важный этап получения учеником новых языковых знаний, а, следовательно, и показатель готовности обучающегося к самостоятельному изучению [15].

Когнитивный образовательный подход в обучении позволяет улучшить навыки овладения иностранными языками. Можно привести аналогию между изучением первого основного иностранного языка и изучением искусственной системы: подобным образом происходит переход от нескольких языковых частей к общему. Данный способ изучения языков бывает весьма затруднителен в общении обучающихся [15].

При освоении второго иностранного языка обучающийся может использовать путь естественного познания, который подразумевает под собой последовательное понимание от общего целого к отдельным структурным элементам. Например, изучение грамматических основ первого иностранного языка – относительно небыстрый процесс, который неизменно сопряжен с неправильными образами и представлениями, ошибками, весьма обычными для человека, начинающего изучать новый язык. Основой базового знания о языке являются знания грамматики и грамматических средств. Грамматика является одной из категорий структурной организации языка, а понимание категории берется из практического опыта. В связи с тем, что обучающийся не имеет практического опыта владения языком, возникают сложности в познании. Изучение второго иностранного языка – процесс более быстрый в связи с тем, что у ученика есть базовые знания о роли, о средствах выражения грамматических категорий языка [14].

На занятиях учитель должен контролировать прохождение обучающимся последовательных стадий естественного процесса изучения: ученик в процессе изучения языка учится созерцать, строить и обосновывать гипотезы, на основании выдвинутых гипотез и анализе практического материала, приходить к логическим выводам о форме и структурных компонентах языкового явления, и, при необходимости, вносить в него изменения.

Непосредственная помощь руководителя на занятии иностранным языком состоит в способности развить у обучающегося всевозможные способности в познании лингвистических процессов, обучать учеников правильно использовать стратегии для решения учебной задачи, научить систематизировать, анализировать, обобщать и т.д. [14].

Использование когнитивного подхода позволяет грамотно использовать новые речевые навыки в общении. Для этого учащийся должен выработать их на практике изучения первого иностранного языка на хорошем уровне и научиться использовать автоматически – автоматизировать. Автоматические действия позволяют получать весьма быстрый доступ к полученной ранее

информации и правильно её использовать в речевой практике языка. Можно сказать, что когнитивная сторона исследуемого подхода вносит свои особенности и нюансы и в коммуникативную составляющую. Так, изучение второго иностранного языка в большей степени зависит от грамотного построения организации процесса обучения при усвоении материала, от применения полученных знаний на практике. Не менее важным остается момент и общего объема практических занятий, но он уже не играет первоочередную роль.

При освоении второго иностранного языка важно понимать, что коммуникативно-когнитивный подход в целом является в некоторой степени важной базой и достаточно эффективен. В связи с тем, что в школьной программе заложено относительно малое количество учебных часов, необходимо применять все возможные средства для оптимизации эффективности обучения.

**Выводы.** Итак, коммуникативно-когнитивный подход – это эффективный методический подход в изучении иностранных языков. Когнитивный аспект обучения состоит в построении системы знаний об языковых процессах изучаемого языка на базе установленных ранее закономерностей процесса познания. Коммуникативная сторона в исследуемом подходе заключается в моделировании социальной среды, которая подразумевает под собой общение друг с другом, освоение психологических навыков. Объединение когнитивного и коммуникативного аспектов обучения, лежащее в основе исследуемого образовательного подхода, позволяет повысить эффективность обучения второму иностранному языку, используя знания, полученные при освоении первого иностранного языка.

**Аннотация.** В настоящее активное использование когнитивного и коммуникативного методических подходов в образовательном процессе является актуальным в изучении иностранных языков. Данные подходы являются весьма важными и отражают единство одинаково значимых функций, свойственных человеческому языку. Поэтому изучение роли коммуникативно-когнитивного подхода в овладении вторым иностранным языком является актуальной тематикой исследований. Обучение второму иностранному языку характеризуется большей интенсивностью, активностью и самостоятельностью познавательной деятельности учащихся. Объединив коммуникативный и когнитивный подходы в методике преподавания иностранного языка, можно повысить эффективность использования приобретенных знаний за счёт автоматизации процесса получения навыков и приобретенного опыта, полученного при освоении первого иностранного языка. При обучении второму иностранному языку также важно понимать, что коммуникативно-когнитивный подход является важной базой. Временная ограниченность уроков требует интенсификации и рационализации обучения. Эти факторы заложены в самом процессе овладения вторым иностранным языком и могут быть реализованы в рамках когнитивно-коммуникативного подхода.

**Ключевые слова:** современные образовательные технологии, коммуникативно-когнитивный подход, иностранный язык, коммуникативная направленность, познавательная деятельность, педагогика.

**Annotation.** Currently, the active use of cognitive and communicative methodological approaches in the educational process is relevant in the study of foreign languages. These approaches are very important and reflect the unity of equally significant functions inherent in human language. Therefore, the study of the role of the communicative-cognitive approach in mastering a second foreign language is an urgent research topic. Teaching a second foreign language is characterized by greater intensity, activity and independence of cognitive activity of students. By combining communicative and cognitive approaches in the methodology of teaching a foreign language, it is possible to increase the effectiveness of the use of acquired knowledge by automating the process of acquiring skills and the acquired experience gained when mastering the first foreign language. When teaching a second foreign language, it is also important to understand that the communicative and cognitive approach is an important base. The time limitation of lessons requires the intensification and rationalization of learning. These factors are inherent in the very process of mastering a second foreign language and can be implemented within the framework of a cognitive-communicative approach.

**Key words:** modern educational technologies, communicative and cognitive approach, foreign language, communicative orientation, cognitive activity, pedagogy.

#### **Литература:**

1. Барабанщиков, В.А. Коммуникативный подход к исследованию когнитивных процессов / В.А. Барабанщиков // Сайт НОУ ВПО «Институт психоанализа». – 2023. – URL: <https://inpsycho.ru/info/resursy/biblioteka/stati-prepodavatelej> (дата обращения 03.03.2023).

2. Бим, И.Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам / И.Л. Бим // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – С. 156-163
3. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с.
4. Гальскова, Н.Д. Методика обучения иностранным языкам: учеб. пособие / Н.Д. Гальскова, А.П. Василевич, Н.В. Акимова. – Ростов н/Д: Феникс, 2017. – 350 с.
5. Гончарова, Н.Л. К вопросу об иноязычных компетенциях / Н.Л. Гончарова // Сборник научных трудов СевКавГТУ / Н.Л. Гончарова. – Серия: Гуманитарные науки, 2006. – № 3. – С. 74-77
6. Григоренко, С.Е. Основные положения и критерии коммуникативно-когнитивного обучения иностранному языку / С.Е. Григоренко, И.В. Сагалаева // Педагогическое образование в России. – 2014. – №8. – С. 261-265
7. Майборода, С.В. Коммуникативно-когнитивный подход в обучении связной речи иностранных студентов-медиков / С.В. Майборода // Педагогика высшей школы. – 2016. – №1. – С. 66-68
8. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.
9. Мильруд, Р.П. Альтернативное тестирование по иностранному языку: проблема, подходы, методика / Р.П. Мильруд, А.В. Матиенко // Вестник ТГУ. – 2006. – №1. – С. 122-127
10. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка / Совет Европы. Департамент по языковой политике: Страсбург; Пер. с англ. К.М. Ирисхановой. – М.: МГЛУ, 2005. – 247 с.
11. Проект научно-обоснованной концепции модернизации содержания и технологий преподавания предметной области «Иностранные языки». Учебный проект «Иностранный язык». – 2017. – URL: [http://www.predmetconcept.ru/public/f48/download/Proekt\\_nauchnoobosnovannoj\\_koncepcii\\_modernizacii\\_Inostrannyj\\_jazyk.pdf/](http://www.predmetconcept.ru/public/f48/download/Proekt_nauchnoobosnovannoj_koncepcii_modernizacii_Inostrannyj_jazyk.pdf/) (дата обращения: 03.03.2023).
12. Сафонова, В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В.В. Сафонова. – М.: Еврошкола, 2004. – 236 с.
13. Современные аспекты лингводидактики и методики преподавания иностранных языков: Учебное пособие. – Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2006. – 180 с.
14. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
15. Щепилова, А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033200 «Иностр. яз.» / А.В. Щепилова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 245 с.
16. Щукин, А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь / А.Н. Щукин. – М.: АСТ. Астрель, Хранитель, 2007. – 746 с.
17. Юсупова, Т.С. Функционально-стилистические и прагматические характеристики англоязычного военного дискурса: автореферат дис. ... канд. фил. наук: 10.02.04 / Юсупова Татьяна Сергеевна. – Самара, 2010. – 18 с.
18. Savignon, S.J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. (2nd ed.) / S.J. Savignon. – USA: McGraw-Hill, 1997. – 352 p.

**ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО  
ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

*бакалавр Макарова Маргарита Борисовна  
Вятский государственный университет» (г. Киров);  
доктор филологических наук, доцент Береснева Виктория Алексеевна  
Вятский государственный университет (г. Киров)*

**Постановка проблемы.** Общеизвестно, что грамматика неразрывно связана с лексикой. В освоении иностранного языка – это база, потому что восприятие речевых навыков подразумевает восприятие нужных языковых, а именно – грамматических средств [2]. Для написания и построения грамотной речи необходимы тренировка и выработка автоматизации грамматических навыков.

Обучение грамматике – достаточно сложный процесс для школьников, в связи с тем, что оно неизбежно сопряжено с изучением теории, различных терминов и правил. Программа по изучению грамматики иностранного языка для среднего звена школы включает освоение табличного материала, речевых конструкций, различных упражнений [7, 8]. Изучение грамматики часто вызывает у обучающихся затруднения, ошибки и сомнения в реальной пользе занятий по изучению правил языка. Несомненно, обучение грамматической составляющей языка – важная база, однако даже заучивание однотипных форм и правил для ученика должно быть увлекательным, как и усвоение лексики [9, 10, 11, 13, 14].

Грамматика, как базовая и материальная основа речи, играет организующую и систематизирующую роль. Она взаимосвязана с лексикой, с речью, фонетикой и изучением словарного запаса [6, 9].

**Изложение основного материала исследования.** Программа по иностранному языку в средней школе нацелена на развитие учебных навыков, в том числе – на изучение коммуникативных особенностей обучения. Достаточный объем исследуемого материала по грамматике, необходимый для получения базовых знаний по иностранному языку в относительных пределах; условия для обучения; обучающие программы и стандарты – значимые условия, определяющие объем грамматического минимума [4].

Учебный материал в рамках общеобразовательной программы для грамматического минимума должен быть построен в соответствии с учебными принципами: экстраполяции в разговорной речи, принципа доказательности и исключения одинаковых явлений [4, 10, 12].

Отработка грамматических навыков осуществляется на определенной базе лексики и в пределах минимального словарного запаса. Под грамматическим навыком в процессе устной речи подразумевается устойчивое корректное, выработанное до автоматизма мотивированное использование грамматической части языка в процессе говорения. Грамматический навык в разговорной речи характеризуется рядом основных качеств, таких как единство формы и значений, зависимость от ситуационного положения и коммуникативная обусловленность [5]. Грамматический навык разговорной речи характеризуется рядом качеств, среди которых целостность формы и значений, единство в построении синтаксических единиц согласно правилам грамматики, первоочередная роль коммуникативной обусловленности [4, 5].

В классификации грамматических навыков выделяют 5 видов. Наиболее встречаемые – речевые морфологические и синтаксические грамматические навыки. В группе грамматических рецептивно-активных навыков различают навыки слушания и чтения [5].

Речевые морфологические навыки позволяют сформировать грамотное, выученное до автоматизма словообразование в коммуникации участников разговора (например, глагольные спряжения, склонения, окончания различных частей речи).

Речевые синтаксические навыки связаны с автоматизированным построением слов по грамматическим правилам в различных синтаксических единицах соответствующего языка.

Отдельной категорией выделяют рецептивные грамматические навыки, представляющие собой автоматические действия по получению и анализу грамматического материала: правил и норм, используемых в устной речи и при написании.

В отдельную группу относят грамматические рецептивно-активные навыки: аудирования и чтения.

Грамматические речевые навыки также включают пассивно-рецептивные навыки. Они вырабатываются на готовой базе образов, в ходе чтения или разговора служат для запоминания грамматических процессов.

Грамматические навыки формируются через последовательность 5 базовых этапов [1].

На подготовительном этапе обучающийся знакомится с исследуемым грамматическим явлением. Ученики открыты к познанию новых форм и правил. Роль педагога заключается в мотивации и активизации обучающихся. Структура любого грамматического навыка относительно сложна и требует доступного визуального наблюдения, например, видео- и мультимедийных средств.

Следующий этап – элементарный. Его структура представлена комплексом заданий по усвоению словоформ, готовых и заданных по единому образцу. На протяжении рассматриваемого этапа представленные образцы словоформ анализируются, постепенно происходит их запоминание. Наряду с образцами грамматического материала усваиваются заложенные в задании грамматические формы и их значения.

На следующем – совмещающем этапе – происходит одновременное освоение учениками ряда обучающих действий. Новое правило или грамматическое действие комбинируется с остальными. В обучающих заданиях преобладают более свободные, творческие элементы, а механистическое заучивание играет меньшую роль.

Этап систематизирующего обобщения включает изучение образовательного материала и обобщение второго уровня.

На заключительном этапе усвоение учебного материала приводит к практическому использованию полученных навыков в речи обучающихся.

6 базовых взаимосвязанных принципов являются одними из особенностей функционального подхода в обучении [1]:

1. Речевая направленность подразумевает под собой освоение практических умений на занятиях иностранного языка. Эмпирический опыт нарабатывается в ходе изучения и отработки комплекса упражнений, приближенных к повседневным разговорным ситуациям – оценивается их эффективность и происходит отработка лексических и грамматических средств.

2. Функциональность. Общеизвестно, что речевая деятельность состоит из 3 взаимодополняющих основных частей: лексики, фонетики и грамматики. Взаимосвязь данных взаимодополняющих частей (сторон) прослеживается в коммуникации. Речевая единица – одна из важнейших частей, необходимых для понимания учеником очень основательно. Термин «функциональность» подразумевает под собой то, что изучение словарного запаса и грамматических основ осуществляется в речевой деятельности: ученик выполняет задачу на усвоение речевой единицы – соглашается с утверждением или высказывает сомнение в словах оппонента – одновременно происходит усвоение ряда иностранных слов и правил.

3. Ситуативность. Исследуемый этап связан с построением образовательной деятельности на базе повседневных и бытовых ситуаций. Этот момент данного принципа понимается практически каждым учеником, но всегда по-разному. Понимание языка идет через призму окружающего мира. Изучение бытовых повседневных ситуаций для ученика – весьма актуально в реалиях жизни, некоторых искусственно созданных ситуациях.

4. Новизна в различных аспектах урока проявляется по-разному. Например, новые ситуации для совместного диалога, обсуждения, смена партнера для общения и т. д. Новаторский подход также предполагает новизну учебного материала с учетом современной обстановки, методик и организации урока, используемых учителем. Перед учащимися не ставится задачи запоминания и заучивания, на рассматриваемом этапе происходит произвольное запоминание.

5. Личностная ориентация общения. Данный принцип построен на узкоспецифичности деятельности по навыкам общения. Каждый ученик – это личность уникальная, которая характеризуется своими умениями к запоминанию и развитию навыков, темпом развития личных характеристик. Безусловно, в отношении к обучению иностранному языку, обучающиеся зачастую абсолютно различны. Это обусловлено как их личным опытом, так и способностями к её осуществлению.

6. Коллективное взаимодействие. Сущность этапа заключается в активной грамотно организованной коммуникации учеников. Мотивационное подкрепление происходит при поддержке всех участников процесса взаимодействия.

**Выводы.** Итак, в школьном курсе среднего звена необходимо оптимизировать соотношение учебного материала по грамматике и лексической направленности. Основная цель обучения основам

грамматики в среднем звене – необходимость и достаточность усвоения определенного объема грамматического материала для усвоения коммуникативных навыков.

**Аннотация.** Грамматика играет важную роль в изучении иностранного языка. Изучение грамматики происходит посредством формирования грамматических навыков. Умение грамотно сочетать слова, строить предложения в зависимости от того, что учащийся хочет сказать в данный момент, является одним из важнейших условий использования языка как средства общения. Достаточность лексического материала является одним из условий для выработки грамматического навыка. Основными качествами грамматического навыка говорения являются целостность в выполнении грамматических операций, единство формы и значений, ситуативная и коммуникативная обусловленность его функционирования. Как правило, грамматические навыки условно разделяют на речевые морфологические и синтаксические, рецептивно-активные аудирования и чтения, рецептивно-активные грамматические, а также пассивно-рецептивные. Формирование грамматических навыков происходит через последовательность 5 основных этапов.

**Ключевые слова:** грамматические навыки, речь, иностранный язык, грамматический минимум, лексика.

**Annotation.** Grammar plays an important role in learning a foreign language. The study of grammar in writing occurs through the formation of grammatical skills. The ability to correctly combine words, build sentences depending on what the student wants to say at the moment, is one of the most important conditions for using language as a means of communication. Sufficiency of lexical material is one of the conditions for developing a grammatical skill. The main qualities of the grammatical speaking skill are integrity in performing grammatical operations, unity of form and meanings, situational and communicative conditionality of its functioning. As a rule, grammatical skills are conditionally divided into speech morphological and syntactic, receptive-active listening and reading, receptive-active grammatical, as well as passive-receptive. The formation of grammatical skills occurs through a sequence of 5 main stages.

**Key words:** grammatical skills, speech, foreign language, grammatical minimum, vocabulary.

#### **Литература:**

1. Берман, И.М. Методика обучения английскому языку / И.М. Берман. – М.: Высшая школа, 1970. – 232 с.
2. Болдова, Т.А. Современные образовательные технологии и их использование в учебном процессе / Т.А. Болдова // Вестник ВятГУ. – 2011. – № 3-3. – С. 27.
3. Гез, Н.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролубов. – М.: Высшая школа, 1982. – 373 с.
4. Гнатюк, О.Л. Основы теории коммуникации / О.Л. Гнатюк. – М.: Проспект, 2013. – 21 с.
5. Горбачева, Е.В. Эдьютейнмент – он повсюду, или Современное подрастающее поколение нужно учить по-другому / Е.В. Горбачева // Молодой ученый. – 2020. – № 1 (291). – С. 130-132
6. Дьяконова, О.О. Понятие «технология обучения» в современной педагогике / О.О. Дьяконова, М.В. Пласкина // Педагогика: традиции и инновации: материалы V Междунар. науч. конф. – Челябинск: Два комсомольца, 2014. – С. 9-11
7. Кларин, М.В. Педагогическая технология / М.В. Кларин. – М., 1989. – 75 с.
8. Левитас, Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии / Д.Г. Левитас. – М.: Воронеж, 1998. – 288 с.
9. Мезенцева, О.И. Современные педагогические технологии: учебное пособие для студентов-бакалавров, обучающихся по педагогическим направлениям и специальностям / О.И. Мезенцева. – Новосибирск: ООО «Немо Пресс», 2018. – 140 с.
10. Пассов, Е.И. Учитель иностранного языка. Мастерство и личность / Е.И. Пассов, В.П. Кузовлев, В.П. Царонова. – М.: Просвещение, 1993. – 158 с.
11. Селевко, Г.К. Классификация образовательных технологий / Г.К. Селевко // Сибирский педагогический журнал. – № 4. – 2000. – С. 77-92
12. Слободчиков, В.А. Контроль в обучении иностранному языку в средней школе / В.А. Слободчиков. – М.: Просвещение, 1986. – 109 с.
13. Buckingham, D. Selling learning: towards a political economy of edutainment media / D. Buckingham, and M. Scanlon // Media, Culture and Society. – 2005. – V. 27. – № 1. – P. 41-58
14. Dewey, J. My Pedagogic Creed / J. Dewey // School Journal. – 1987. – V. 54. – P. 77-80

*доцент Малкова Татьяна Вячеславовна  
Санкт-Петербургский университет МВД России (г. Санкт-Петербург)*

**Постановка проблемы.** Способность к самостоятельному познанию, к организованному самоуправляемому приобретению знаний и умений является чрезвычайно важным и одним из наиболее востребованных качеств современного специалиста. В условиях стремительных изменений, происходящих в обществе, увеличения информационных потоков, появления новых наукоемких технологий, глубоких культурных и социальных трансформаций во всех сферах современного социума специалисту XXI века необходимо уметь оперативно ориентироваться в ситуации многозадачности, адекватно адаптироваться к новым условиям, своевременно восполнять дефицит знаний и опыта. В этой связи вопросы, связанные с формированием у обучающихся навыков самостоятельной познавательной деятельности, дающих им возможности и инструменты, необходимые для того, чтобы преуспеть в будущем, приобретают особую актуальность.

**Изложение основного материала исследования.** Исследование и обобщение опыта дистанционного обучения в период пандемии новой коронавирусной инфекции позволили сделать вывод о том, что педагогическим работникам необходимо уделять больше внимания развитию навыков самообучения. К приоритетным направлениям, по которым следует активизировать деятельность, можно отнести проработку базовых компонентов основных этапов самоуправляемого обучения, обеспечивающих успешность самостоятельной познавательной деятельности. К ним следует отнести:

- повышение готовности обучающихся к самостоятельному приобретению знаний;
- расширение ответственности за результаты обучения;
- определение собственных учебных потребностей и грамотная постановка целей;
- практическое овладение необходимыми для достижения этих целей инструментами и навыками;
- организация непосредственно самого процесса самостоятельного обучения;
- оценка его результатов на основе самоконтроля и самоанализа;
- укрепление уверенности в себе, повышение мотивации и самооценки.

Признаками готовности к самостоятельному обучению являются: автономность, организованность, ответственность, самодисциплина, а также критическое мышление, способность к самоконтролю и саморефлексии. По мнению ученых [1, С. 24], непосредственное применение эффективных навыков самоорганизации и самодисциплины составляет основу системы самостоятельности будущего специалиста.

Путь к овладению новыми знаниями начинается с точного определения того, какого результата человек хочет достичь, почему это ему необходимо, как он сможет использовать приобретенные навыки в будущем, в том числе и в профессиональной деятельности, как эти новые навыки могут открыть для него новые возможности. Цели самоуправляемого обучения должны выходить за рамки текущих возможностей, мотивировать обучающихся и отвечать нескольким критериям, в частности быть конкретными, измеримыми, актуальными, ограниченными временными рамками [2]. Кроме того, следует отметить, что цели, которые ставят перед собой обучающиеся, обязательно должны быть реалистичными и достижимыми, но вместе с тем сложными и лично значимыми. Именно постановка цели позволяет повысить концентрацию внимания и достичь высокой продуктивности обучения.

Активное обучение стимулируется любопытством, желанием более тщательно исследовать интересующую проблему. Согласно исследованию Калифорнийского университета, любопытство или высокая степень заинтересованности делает наш мозг более восприимчивым к обучению. Исследователи из Harvard Business Review (Гарвардского бизнес-обзора – ежемесячного научно-популярного журнала, посвященного различным вопросам управления бизнесом) также обнаружили, что люди, которым было интересно выполнять свои профессиональные обязанности, оказались на 34% более креативными, меньше реагировали на стрессовые ситуации и провокации, были более чуткими к коллегам и более общительными [3]. Это еще раз подтверждает, что процесс самообучения становится более эффективным и интересным, если у обучающегося появляется интеллектуальное любопытство, внутренняя потребность в его удовлетворении. Любопытство это одна из важнейших и

часто упускаемых из виду составляющих мотивации к обучению, постоянно подталкивающая человека к самосовершенствованию.

Поскольку самостоятельное освоение нового это сложный и порой длительный процесс, а для достижения успеха требуются решимость, внимание и значительные усилия, при постановке цели очень важна внутренняя мотивация. Именно мотивация, то есть добровольное и целенаправленное желание получить больше знаний и добиться прогресса, делает из пассивного ученика активную, творческую личность, а учебный опыт приобретает большую значимость. Когда мотивация становится внутренней, процесс обучения перестает быть рутинным, а начинает приносить радость и удовлетворение. Положительный настрой придает уверенность в себе и в своих силах, делает процесс самостоятельного обучения наполненным новыми смыслами, помогает сосредоточить энергию на вещах, которые действительно имеют значение для обучающихся.

Кроме того, очень важное место в самостоятельном обучении занимают самонаблюдение и самоконтроль. Обучающимся очень важно контролировать и управлять своим обучением в соответствии с собственными потребностями и целями, выявлять недостаточное обучение или отклонение от цели обучения, соответственно корректировать цели и использовать новые стратегии для их достижения, ставить новые цели, создавая для себя тем самым новые возможности.

Для достижения поставленной цели большое значение имеет умение самостоятельно управлять своим временем, планировать обучение, четко придерживаться составленного учебного плана. Кроме того, важно следить за своим прогрессом, чтобы убедиться, все ли идет по плану самостоятельного обучения или необходимо внести в него определенные коррективы, чтобы он стал более реалистичным. То есть необходимо помочь обучающимся освоить основы тайм менеджмента, планирования, самоанализа и саморефлексии, что поможет им в дальнейшем избежать разочарований и неудач. Самостоятельное обучение – это процесс, в котором человек берет на себя основную ответственность за планирование, приобретение и оценку своего опыта обучения.

В основе саморегулируемого обучения лежит личное желание, потребность человека освоить некие новые знания, найти больше информации по интересующей его теме и максимально эффективно ее использовать. Это способствует формированию четкой цели, а полученная информация приобретает большую актуальность и личностную значимость. И, поскольку человек учится не просто ради обучения, а для реализации собственной, самостоятельно поставленной цели, по достижении положительных результатов сам процесс обучения начинает доставлять не только удовлетворение, но и удовольствие, что, несомненно, повышает внутреннюю мотивацию.

**Выводы.** Таким образом, способность к саморегулируемому обучению является одной из ключевых компетенций специалиста XXI века и позволяет ему обрести независимость и способность развиваться, полагаясь на собственные возможности и руководствуясь собственными потребностями, целями и интересами. Этот чрезвычайно важный навык, способствующий развитию автономии, уверенности в себе и в своих силах, рассматривается сегодня как залог личного и профессионального успеха человека. Человека, готового к самообучению, отличают более высокий уровень познавательной активности и мотивации, организованность и энтузиазм, самостоятельность и дисциплинированность, умение ставить перед собой четкие цели, действовать в соответствии с планом, проявлять инициативу. Он открыт для всего нового, уверен в себе и в своей способности освоить любой новый навык и умеет контролировать себя.

Формирование у обучающихся осознанного, позитивного отношения к самостоятельному обучению, как к необходимому условию непрерывного личного и профессионального развития, то есть к обучению на протяжении всей жизни, является одной из приоритетных задач современной системы образования. Способность самостоятельно и быстро учиться поможет им легко адаптироваться к изменениям в окружающей среде, выявлять возникающие проблемы и быстро самостоятельно искать эффективные решения.

**Аннотация.** Способность определять собственные потребности в обучении и самостоятельно приобретать знания становится все более важной в современном информационном обществе. Саморегулируемое обучение превращает обучающихся в активных участников процесса обучения, осознающих ответственность за его результаты и обладающих необходимым набором навыков и компетенций для концептуализации, планирования, реализации и оценки результатов самостоятельной познавательной деятельности. Люди, которые умеют организовывать и управлять своим собственным обучением, освоили способы получения информации, могут мыслить на более высоких уровнях, это люди, которые научились учиться. Именно желание и умение учиться самостоятельно является фактором, способствующим достижению успеха как в личном, так и в профессиональном плане.

**Ключевые слова:** самостоятельное обучение, мотивация, целеполагание, обучение на протяжении всей жизни, ключевые компетенции XXI века, успех.

**Annotation.** The ability to identify one's own learning needs and to acquire knowledge independently is becoming increasingly important in today's information society. Self-managed learning makes learners active participants in the learning process, aware of the responsibility for its results and having the necessary set of skills and competencies for conceptualization, planning, implementation and evaluation of independent cognitive activity. People who are able to organize and manage their own learning, who have acquired ways of getting information, who can think at higher levels, are people who have learned to learn. It is the desire and ability to learn independently that contributes to success, both in personal and professional spheres.

**Key words:** independent learning, motivation, goal-setting, lifelong learning, core competencies of the 21st century, success.

**Литература:**

1. Брагарник-Станкевич, О.С. Инновационное развитие: потенциал науки и современного образования: коллективная монография / О.С. Брагарник-Станкевич, Е.В. Везетиу, Е.В. Вовк. – Нижний Новгород, 2020. – 63 с.

2. Pearce, Kyle. How to Create Your Own Self-Directed Learning Plan. – URL: <https://www.diygenius.com/how-to-create-a-self-directed-learning-plan/> (дата обращения 12.03.2023).

3. Reader, Sam. Self-Learning; Why it's Essential for You in the 21st Century. – URL: <https://medium.com/wondr-blog/self-learning-why-its-essential-for-us-in-the-21st-century-9e9729abc4b8> (дата обращения 11.03.2023).

**УДК 378:37.013**

**РАБОТА С ВИДЕО КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

*доцент Малкова Татьяна Вячеславовна  
Санкт-Петербургский университет МВД России (г. Санкт-Петербург)*

**Постановка проблемы.** Иноязычная подготовка в системе высшего образования является обязательным компонентом ее содержания и представляет собой целостную совокупность форм и средств для формирования и совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, способствующей их личностному и профессиональному росту, расширению общей культуры личности, интеллектуальному и эмоциональному развитию. Проблема повышения эффективности обучения, поиск новых возможностей для оптимизации этой сложной, постоянно развивающейся системы обусловлены потребностью общества в высоком качестве иноязычной подготовки специалистов, готовых к самостоятельному приобретению знаний с целью удовлетворения своих личностных и профессиональных потребностей. Современные информационно-коммуникационные технологии открывают новые перспективы для обновления формы и содержания иноязычной подготовки, эффективность их применения в образовательном процессе бесспорна.

**Изложение основного материала исследования.** Одной из интересных и перспективных форм работы по овладению обучающимися иноязычной коммуникативной компетенцией является использование в учебном процессе видеоматериалов. Известно, что усвоение иноязычной лексики опирается на познавательный интерес, а ее запоминание и воспроизведение осуществляется эффективнее, если оно связано с активной умственной или практической деятельностью. Интеграция видео в канву занятий стимулирует расширение вокабуляра и способствует повышению прочности запоминания изучаемого лексического материала, развивает различные стороны психической деятельности обучающихся, а также, что не менее важно, оказывает на них значительное психологическое воздействие и повышают учебную мотивацию. Тщательно подобранные тематические видеоматериалы в сочетании с подготовленными преподавателем заданиями, ориентированными на достижение конкретных методических целей, положительно сказывается на развитии навыков обучающихся во всех видах речевой деятельности. Кроме того, работа с видеоматериалами способствует расширению общего и профессионального кругозора, стимулирует познавательную активность и интерес обучающихся к изучаемой дисциплине.

Использование видеоматериалов позволяет преподавателю изменить характер традиционного занятия, сделав его необычным, увлекательным и динамичным. Отдельно хотелось бы отметить, что

использование видео помогает повысить прагматическую осведомленность обучающихся, то есть важность контекста при принятии решения о намерениях говорящего. Прагматика также включает жесты, мимику и другие невербальные формы общения, связанные с культурой стран изучаемого языка [2].

Чем больше и разнообразнее усилия, которые применяются для освоения лексического материала (творческая энергия, методологические подходы, возможные ракурсы внимания и т.д.), тем продуктивнее происходит процесс его запоминания. Видео, как комбинация визуальных и звуковых стимулов, создает особый, продуктивный образовательный опыт. Продуктивность может быть увеличена, если видео посвящено текущим и актуальным событиям, профессионально значимой информации, поскольку тогда обучающихся можно больше стимулировать к выражению собственного мнения и собственных мыслей. Видео должно помочь обучающимся учиться, задавая вопросы, рассматривая и обсуждая реальные, лично значимые проблемы.

При выборе видео для проведения занятия преподавателю необходимо учитывать целый ряд критериев:

- аутентичность видеотрейнера;
- высокое качество видеоматериала;
- соответствие видеоматериала теме занятия, его информативность;
- коммуникативная и языковая ценность материала;
- максимальная визуализация предлагаемого для изучения материала, поскольку наглядность облегчает понимание содержания;
- соответствие содержания видеотрейнера образовательным потребностям и интересам обучающихся, что обеспечит связь между личностью обучающихся и содержанием материала и станет мощным стимулом для его усвоения;
- соответствие четкости речи героев видеотрейнера и ее скорости уровню языковой подготовки обучающихся;
- отсутствие ярко выраженного акцента, который может затруднить понимание содержания;
- соответствие языкового материала видеотрейнера языковым и литературным нормам;
- умеренное количество незнакомой лексики, так как слишком сложный для понимания языковой материал может демотивировать обучающихся;
- незначительная длительность видеотрейнера (3-5 минут) и т.д.

В Интернете можно найти огромное количество видео, которые, казалось бы, подходят для обучения иностранному языку (например, английскому), однако далеко не все источники, на которых они размещены, надежны и удобны в использовании. Подготовка к занятиям с использованием видео занимает достаточно большое количество времени и включает в себя не только просмотр видеоматериалов и отбор роликов, максимально соответствующих указанным критериям, но и разработку заданий к ним. В этой связи вопрос поиска ресурсов, которые можно было бы рекомендовать преподавателям иностранных языков для работы с видео, приобретает особую актуальность. Помимо YouTube [9], крупнейшей в мире платформы онлайн-видео с множеством видеоматериалов, некоторые из которых с успехом могут быть использованы в учебном процессе, можно рекомендовать преподавателям рассмотреть возможности предназначенных именно для образовательных целей ресурсов, например: FluentU [8], English Central [5], Vimeo [10], сайт Британского Совета [4], ESL Video [7], BBC Learning English [3], engvid.com [6] и многие другие.

Работа с видео может стать весьма эффективным видом самостоятельной работы обучающихся. В качестве задания можно предложить им проделать самостоятельный поиск видеоматериалов по определенной теме, что, с одной стороны, будет для них дополнительным и познавательным опытом, а с другой стороны, облегчит работу преподавателя по поиску ресурсов для включения в учебный процесс. Результаты поиска, проведенного с учетом установленных критериев отбора, обучающиеся могут представить в виде презентаций. В процессе самостоятельной работы с видео у обучающихся совершенствуется иноязычная коммуникативная компетенция, а также развивается целый ряд умений и навыков:

- умение пользоваться различными информационными источниками;
- исследовательские умения;
- навыки составления информационных запросов;
- умение оценивать и сортировать информацию;
- умение оценить информацию с точки зрения ее соответствия критериям отбора;
- умение самостоятельно изучить видеоматериал, оценить его качество;

- умение оценить содержательную сторону найденного ресурса и ее соответствие целям обучения, уровню иноязычной компетенции учебной группы;
- умение дать краткую аннотацию предлагаемому видеоматериалу;
- умение создавать презентацию видео со скриншотами изображений, краткой текстовой информацией, отражающей его ключевые моменты;
- умение работать с субтитрами, редактировать их и т.д.

В ходе реализации подобной самостоятельной познавательной деятельности у обучающихся происходит систематизация и закрепление знаний и практических умений, возникает потребность проявить себя, свои способности, творческий потенциал, самостоятельность мышления. То есть «обучающиеся испытывают удовлетворение от обогащения собственной базы знаний, что побуждает к дальнейшему осуществлению образовательной деятельности уже вне образовательного учреждения» [1, С. 57]. При этом обучающиеся получают не только собственно знания, но и на практике знакомятся со способами их самостоятельного приобретения.

**Выводы.** Таким образом, особый учебный опыт, который приобретают обучающиеся в процессе работы с видео, аутентичность контента, создающая атмосферу реальной языковой коммуникации, визуализация, помогающая лучше понять содержание материала, знакомство с живой иноязычной культурой делают работу с видео неотъемлемым компонентом языковой подготовки. Работа с видеоматериалами может стать для обучающихся серьезным стимулом к самостоятельному изучению иностранного языка, а для преподавателя – источником вдохновения и пополнения арсенала средств, методов и приемов обучения.

Необходимо помнить, что просмотр видео и выполнение заданий на его основе должны стать для обучающихся сложным, но вместе с тем приятным учебным опытом. Погружение в привлекательную и комфортную среду обучения будет стимулировать их интерес к освоению иностранного языка. Видео это бесценный образовательный инструмент, которым не стоит пренебрегать, упуская тем самым множество возможностей для обучения иностранному языку. Чем чаще и активнее преподаватели прибегают к видео на занятиях, тем больше идей у них рождается относительно его использования для повышения эффективности языковой подготовки обучающихся. Все это позволяет утверждать, что применение видеоматериалов при освоении иностранного языка приводит к интенсификации учебного процесса и создает благоприятные условия для формирования иноязычной коммуникативной, информационной, социокультурной и других ключевых компетенций обучающихся.

**Аннотация.** Видео является эффективным ресурсом, который целесообразно применять в процессе обучения иностранному языку. Работа с видеоматериалами может стать для обучающихся серьезным стимулом к самостоятельному изучению иностранного языка, а для преподавателя – источником вдохновения и пополнения арсенала средств, методов и приемов обучения. В статье рассматриваются вопросы, связанные со значением использования видеоматериалов в учебном процессе с целью формирования иноязычной коммуникативной компетенции, описываются критерии отбора видеофрагментов, преимущества самостоятельной работы обучающихся с видеоматериалами.

**Ключевые слова:** видео, эффективность, иноязычная подготовка, коммуникативная компетенция, приобретение знаний, самостоятельная работа.

**Annotation.** Video is an effective resource that should be used in the process of learning a foreign language. Working with video materials can be a serious incentive for students to learn a foreign language independently, and for the teacher - a source of inspiration and reinforcement of the arsenal of teaching tools, methods and techniques. The article considers the issues related to the importance of the use of video materials in the educational process in order to form a foreign language communicative competence, describes the selection criteria for video fragments, the advantages of independent work of students with video materials.

**Key words:** video, efficiency, foreign language training, communicative competence, knowledge acquisition, independent work.

**Литература:**

1. Везетиу, Е.В. Современные методы обучения английскому языку в высшей школе / Е.В. Везетиу, Е.В. Вовк // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 2 (87). – С. 56-58
2. Малкова, Т.В. Работа с видео как средство активизации учебной деятельности / Т.В. Малкова, А.Ю. Баранов // Вопросы педагогики. – 2021. – № 3-1. – С. 177-179
3. BBC Learning English [сайт]. – URL: <https://www.bbc.co.uk/learningenglish> (дата обращения: 09.04.2023).
4. British Council [сайт]. – URL: <https://www.britishcouncil.ru> (дата обращения: 13.04.2023).

5. English Central [сайт]. – URL: <https://ru.englishcentral.com/about-us> (дата обращения: 13.03.2023).
6. Engvid [сайт]. – URL: <https://www.engvid.com> (дата обращения: 09.04.2023).
7. ESL Video [сайт]. – URL: <https://www.eslvideo.com> (дата обращения: 09.03.2021).
8. FluentU [сайт]. – URL: <https://www.fluentu.com> (дата обращения: 09.04.2023).
9. YouTube [сайт]. – URL: <https://www.youtube.com> (дата обращения: 13.04.2023).
10. Vimeo [сайт]. – URL: <https://vimeo.com> (дата обращения: 09.04.2023).

**УДК 378.147:372.881.111.1**

## **К ВОПРОСУ О ЗНАЧЕНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ В КОНТЕКСТЕ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ В ХОДЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ (НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ)**

*доцент Малкова Татьяна Вячеславовна  
Санкт-Петербургский университет МВД России (г. Санкт-Петербург)*

**Постановка проблемы.** Стремительные изменения, происходящие в мире, неуклонно растущие потоки информации и инновации, внедряемые в самые разнообразные сферы деятельности, диктуют необходимость в непрерывном развитии и обновлении знаний, приобретении новых умений и навыков, формировании дополнительных компетенций, освоении новых видов деятельности. От специалиста XXI века требуется не только глубокое владение профессией, но и способность адаптироваться к меняющимся обстоятельствам, творчески подходить к решению проблем, сотрудничать и обмениваться идеями с целью выбора оптимальных решений, критически мыслить, всесторонне оценивать и структурировать добываемую информацию. Изменение запросов общества и активное влияние информационных технологий на его развитие приводят к изменениям в системе образования.

**Изложение основного материала исследования.** Информатизация образования рассматривается как комплекс мер по преобразованию педагогических процессов на основе внедрения в обучение и воспитание информационной продукции, средств и технологий [2, С. 136]. Информатизация образования предполагает переход от простого усвоения предлагаемой преподавателем информации, которое было свойственно образованию в его традиционной форме, к формированию и совершенствованию навыков и качеств личности, открывающих возможности для поиска и структурирования информации, творческой деятельности, самостоятельного создания, накопления и обмена знаниями [3 С. 217]. Широкое распространение современных информационных технологий открывает новые возможности для непрерывного образования и обучения на протяжении всей жизни.

Современную систему образования характеризует внимание к интересам, склонностям и способностям обучающихся и их развитию, учет индивидуальных особенностей личности, применение различных форм и методов обучения, направленных на максимально полное удовлетворение разнообразных образовательных потребностей [3, С. 217]. Современная система образования должна готовить специалистов, умеющих работать с ресурсами данных, осуществлять поиск и собирать, оценивать и использовать информацию. Это значит, что для комфортного существования в обществе, успешной профессиональной деятельности и творческой самореализации человеку необходимо обладать развитой информационной культурой.

Информационная культура – одна из составляющих общей культуры человека. Она представляет собой совокупность знаний, умений и навыков, а также рефлексивных установок во взаимодействии с информационной средой. Информационная культура способствует удовлетворению индивидуальных информационных потребностей человека и позволяет ему грамотно использовать открывающиеся перед ним возможности, в том числе с использованием современных информационных технологий. Наличие информационной культуры является залогом успешной социализации в информационном обществе и позволяет человеку органично встраиваться в его среду. На сегодняшний день формирование информационной культуры личности является социальным заказом данного этапа развития общества, поскольку культура строящегося информационного общества определяется уровнем культуры людей [4, С. 157]. Именно поэтому формирование информационной культуры можно отнести к одной из приоритетных задач системы образования.

Дисциплину «Иностранный язык» отличает высокая информационная насыщенность, что делает ее эффективным средством формирования информационной культуры. Для решения широкого спектра учебных задач в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающиеся должны уметь объективно оценивать свою потребность в информации, грамотно составлять информационные запросы, продуктивно выполнять поиск нужной информации из разных источников, критически осмысливать результаты поиска, определять степень релевантности и достоверности полученной информации, структурировать информацию, владеть основами переработки и хранения информации, реализовывать информационное общение, корректно использовать полученную и преобразованную информацию в практических целях.

Одним из ярких примеров учебно–познавательной деятельности обучающихся, способствующей развитию их информационной культуры, является работа над проектами. Под проектом понимается форма организации обучения, при которой студенты приобретают знания, умения и компетенции в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических задач [1, С. 89]. В процессе подготовки и реализации проектов по дисциплине «Иностранный язык» обучающиеся приобретают необходимые умения и навыки в области работы с информационными источниками, самостоятельного поиска и обмена информацией, ее обобщения и обработки, создания самостоятельного цифрового контента и его распространения, коммуникации в цифровой среде. Работа над проектами создает благоприятные условия для развития цифровой грамотности и информационной культуры, прививает навыки безопасного поведения в цифровом пространстве, критического отношения к информации, более глубокого понимания особенностей взаимодействия с цифровой реальностью. Кроме того, создание проектов знакомит обучающихся с особенностями распространения цифровой информации в условиях неограниченности информационных ресурсов, помогает в осознании себя как части информационного мира, раскрывает неограниченные возможности цифрового пространства с точки зрения саморазвития и является стимулом к самосовершенствованию, ведущему к непрерывному обучению.

Проектную деятельность с использованием современных технологий отличает, с одной стороны, высокая степень самостоятельности, что способствует развитию автономности и независимости, а с другой стороны, необходимость работать в сотрудничестве, то есть уметь взаимодействовать в информационной среде с учетом специфики информационной культуры. Этот вид деятельности формирует навыки цифрового общения и взаимодействия друг с другом, социумом, цифровой средой и открывает уникальные возможности для приобретения и совершенствования знаний, самообразования, расширения общего и профессионального кругозора, построения индивидуальной образовательной траектории, отвечающей интересам и потребностям обучающихся, то есть способствует формированию ключевых компетенций специалиста XXI века.

Современная цифровая реальность требует от педагогов новой ментальности, а также применения совершенно иных способов организации обучения и воспитания. Цифровая грамотность и информационная культура самих научно–педагогических работников является сегодня неотъемлемой составляющей их портфеля компетенций, от степени сформированности которых зависит эффективность преподавания и обучения. Требования, предъявляемые к педагогам в условиях информатизации образования, неуклонно возрастают. Они предполагают наличие у педагогов, которые становятся для обучающихся проводниками по цифровому миру, способности и потребности к постоянному обновлению знаний в области информационных технологий и их применения в образовательном процессе, свободного владения цифровой образовательной средой. Продуктивное использование возможностей современных технологий всеми участниками образовательного процесса создает предпосылки для расширения горизонтов познания, для становления высококвалифицированного всесторонне развитого специалиста, обладающего и реализующего все возможности для профессионального и личностного развития.

**Выводы.** Таким образом, информатизация образования направлена на всестороннее совершенствование интеллектуальной деятельности в обществе за счет активного использования современных информационных технологий. Ее целью является повышение эффективности и качества предоставляемых образовательных услуг, подготовка специалистов, обладающих новым типом мышления, осознающих свою ответственность и роль в жизни общества, готовых к творческой самореализации, ориентированных на результат при решении сложных задач, обладающих развитой информационной культурой. Информационная культура рассматривается как инструмент освоения и адаптации к новым реалиям информационного общества, средство реализации человеком своих возможностей в профессиональной и иной деятельности, условие успешной социализации личности в информационном обществе, а также как фактор социальной защищенности личности. В условиях

информационного общества только человек, обладающий информационной культурой и постоянно работающий над ее совершенствованием, умеющий самостоятельно приобретать и создавать знания, может полноценно жить, трудиться и развиваться. Применение метода проектов в ходе изучения дисциплины «Иностранный язык» можно рассматривать как перспективное средство формирования информационной культуры и подготовки к жизни в условиях информационного общества.

**Аннотация.** Информация является основным ресурсом современного общества. Развитие общества в эпоху информатизации и активное влияние информационных технологий на этот процесс приводят к изменениям в системе образования. Востребованным сегодня является специалист, владеющий совокупностью знаний, умений и навыков, необходимых для работы с информацией с целью профессиональной и личностной самореализации и саморазвития. Наличие информационной культуры, умения взаимодействовать с цифровой средой и самостоятельно приобретать и создавать знания, является необходимым условием безболезненной адаптации к естественной динамике современной цифровой среды. В статье рассматривается потенциал дисциплины «Иностранный язык», которую отличает высокая информационная насыщенность, как эффективного средства формирования информационной культуры на примере проектной деятельности.

**Ключевые слова:** информационная культура, информационные технологии, информатизация образования, проект, иностранный язык, цифровая среда, взаимодействие.

**Annotation.** Information is the main resource of modern society. The development of society in the era of informatization and the active influence of information technology on this process are changing the educational system. In-demand knowledge and skills for today's workforce is the capacity to work with information for professional and personal self-realization and self-development. Information culture, the ability to interact with the digital environment and to acquire and create knowledge independently is a prerequisite for a painless adaptation to the natural dynamics of the modern digital environment. The article considers the potential of the discipline "Foreign language", which is distinguished by high information density, as an effective means of forming information culture on the example of project activity.

**Key words:** information culture, information technology, informatization of education, project, foreign language, digital environment, interaction.

#### **Литература:**

1. Везетиу, Е.В. Технологии реализации проектно-коммуникативной деятельности студентов гуманитарных специальностей // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-2. – С. 89-93
2. Кашина, Е.А. Прогнозирование структуры интегрированного курса информатики: дис. ... канд. пед. наук / Екатеринбург. – 1997. – 187 с.
3. Малкова, Т.В. Изменение роли преподавателя и требований, предъявляемых к нему, в условиях модернизации системы образования / Т.В. Малкова, И.Х. Телякова, Н.В. Хисматулина, С.А. Пугачева // Вопросы педагогики. 2022. – № 5-2. – С. 217-220
4. Уразова, А.В. Информационная культура личности и информационная культура общества в России / А.В. Уразова // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2010. – № 71. – С. 154-158

#### **УДК 371**

### **МЕДИАМАТЕРИАЛ КАК МОТИВИРУЮЩИЙ ЭЛЕМЕНТ УРОКА СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ**

*аспирант Милушев Вильдан Рафаэльевич  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного  
образовательного учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** Сегодня в условиях быстро меняющегося мира, педагогическая наука и практика сталкиваются с вызовом, связанным с тем, как обеспечить эффективное обучение в современных условиях. Учитывая, что современные обучающиеся отличаются от предыдущих поколений своей активной жизненной позицией, имеют много разнообразных интересов и находятся в условиях информационного перенасыщения, педагоги вынуждены искать новые подходы к обучению, чтобы заинтересовать и мотивировать обучающихся.

**Изложение основного материала исследования.** Один из способов повышения мотивации обучающихся на занятиях – использование медиаматериалов. Медиаматериалы – это различные средства массовой информации, такие как видео, аудио, графика и т.д., которые могут быть использованы на уроке для обогащения учебного материала и привлечения внимания обучающихся.

Одним из преимуществ использования медиаматериалов на уроке является их способность увлечь и заинтересовать обучающихся. Возможность видеть, слышать и взаимодействовать с учебным материалом в более наглядной и интересной форме способствует более глубокому пониманию учебной темы и, как следствие, повышению мотивации обучающихся на занятиях [5]. Кроме того, использование медиаматериалов может способствовать развитию критического мышления у обучающихся. Они могут анализировать, сравнивать и оценивать информацию, представленную в медиаформате, что помогает им развивать критические навыки, необходимые в современном мире [5]. Например, использование видео материалов на уроках может представить для обучающихся различные ситуации, вызвать эмоции и ассоциации, что позволяет им лучше запоминать учебный материал. Также возможно использование интерактивных технологий, таких как игры, тесты и викторины, которые позволяют обучающимся взаимодействовать с учебным материалом и тем самым лучше его усваивать.

Однако следует учитывать, что использование медиаматериалов на уроках может иметь как позитивные, так и негативные аспекты. Например, некоторые медиаматериалы могут содержать неточности или искажения, что также может повлиять на качество обучения. Поэтому, для того чтобы эффективно использовать медиаматериалы на уроках, необходимо применять разнообразные методы и подходы, учитывая специфику учебной дисциплины и потребности обучающихся. Важно также учитывать возможные негативные аспекты использования медиаматериалов и контролировать их использование, чтобы не допустить ухудшения качества обучения. Например, слишком большое количество информации и визуальных эффектов может привести к перегрузке обучающихся и затруднению восприятия информации. Поэтому важно контролировать количество и качество медиаматериалов и использовать их только тогда, когда это действительно необходимо для достижения учебных целей. Для достижения этих целей могут использоваться различные методы и подходы, которые могут быть определены в зависимости от специфики учебной дисциплины и потребностей обучающихся [1].

Первое, что необходимо учитывать, это специфику школьного предмета. Разные дисциплины могут требовать разного типа медиаматериалов и методов их применения. Например, в области естественных наук может быть полезным использование анимации и визуализации для иллюстрации процессов и явлений. Поэтому необходимо анализировать учебный материал и выбирать медиаматериалы, наиболее соответствующие целям и задачам урока [3].

Также необходимо учитывать индивидуальные потребности обучающихся. Например, современным школьникам приемлемо визуальное и зрительное восприятие информации, поэтому использование видео и презентаций может быть наиболее эффективным способом обучения [3].

Третий подход к эффективному использованию медиаматериалов – это разнообразие методов применения. Например, можно использовать медиаматериалы не только в ходе изложения нового материала, но и как дополнительный инструмент для самостоятельной работы обучающихся, либо для проведения внеурочных мероприятий [5]. Наконец, медиаматериалы могут служить дополнительным источником информации, который позволяет получить представление о теме с разных точек зрения и увидеть ее в динамике. Этот метод может быть особенно эффективен при изучении сложных и абстрактных тем [3].

Медиаматериалы могут быть также использованы в качестве средства общения и коммуникации между педагогом и обучающимися. В этом случае медиаматериалы могут помочь привлечь внимание обучающихся и вызвать интерес к учебному материалу. Например, можно использовать видео-конференции для проведения дистанционных уроков, использовать интерактивные презентации или мультимедийные материалы для обсуждения темы в классе [3].

Еще один метод – это использование медиаматериалов в качестве средства проверки знаний и оценки успеваемости обучающихся. В этом случае медиаматериалы могут использоваться для создания тестов и заданий, которые позволяют оценить знания обучающихся. Например, можно использовать видео-материалы для составления тестовых вопросов или заданий [3].

В 2017 году опубликовано масштабное исследование, которое подтверждает, что медиатехнологии могут быть мощным инструментом для эффективного обучения младших школьников. Авторы проанализировали результаты 122 научных статей и подтвердили, что использование технологий оказывает значительное влияние на эффективность обучения младших

школьников [5]. Однако, авторы исследования также проанализировали влияние моделирующих переменных на эффект использования технологий, таких как предметная область, тип приложения, длительность вмешательства и окружающая обучающая среда. Было обнаружено, что наибольшее влияние технологии оказывают на предметы, такие как математика и чтение. Также было установлено, что эффект использования технологий в обучении зависит от типа приложения, применяемого в процессе обучения. Например, виртуальная реальность может быть более эффективной для обучения определенных предметов, чем обычные видеоуроки [5]. Также авторы исследования обнаружили, что длительность вмешательства и окружающая обучающая среда также влияют на эффективность использования технологий. Более длительное использование технологий может улучшить эффективность обучения. Также, использование технологий в более интерактивной и стимулирующей обучающей среде может привести к лучшим результатам [5].

В качестве альтернативного примера можно привести исследование, выполненное на базе Российского государственного гуманитарного университета. Исследование включало в себя группу студентов-филологов, которые занимались на специально организованных занятиях с использованием медиаматериалов [2]. В исследовании было выявлено, что использование медиаматериалов в процессе обучения может существенно повысить уровень коммуникативной компетенции студентов-филологов. Особенно это относится к таким аспектам, как способность оценивать речевые средства и умение составлять свои высказывания в соответствии с коммуникативными задачами. Однако авторы исследования также подчеркивают важность того, чтобы использование медиаматериалов осуществлялось с осторожностью и с учетом специфики учебного процесса. Это означает, что не все типы медиаматериалов могут подходить для каждого урока, и педагог должен уметь подбирать подходящие материалы, которые наилучшим образом подойдут для достижения поставленных образовательных целей [2].

Таким образом, исследования подтверждает, что использование медиаматериалов является эффективным инструментом современного школьного образования и необходимо учитывать специфику учебного процесса и потребности обучающихся [4].

**Выводы.** Использование медиаматериалов в учебном процессе может оказать положительное влияние на формирование образовательных качеств современного школьника. Эффективность использования медиаматериалов зависит от правильной выборки и использования материалов, учета уровня подготовки обучающихся, а также соответствия задачам учебного процесса.

Аудиовизуальные медиаматериалы могут способствовать развитию мотивации обучающихся и улучшению качества образовательного процесса. Результаты исследования показали, что педагоги должны учитывать специфику учебного процесса и подбирать материалы с учетом целей и задач обучения. Использование медиаматериалов в учебном процессе является перспективным направлением для повышения качества образования.

**Аннотация.** Ключевым моментом в обучении является мотивация обучающихся. В данной статье рассматривается использование медиаматериалов в качестве мотивирующей составляющей при обучении школьным предметам. В исследовании подчеркивается, что использование медиаматериалов способствует повышению интереса обучающихся к изучаемым предметам, улучшению усвоения материала и развитию навыков коммуникации и критического мышления. Более того, медиаматериалы могут быть использованы для достижения конкретных образовательных целей.

**Ключевые слова:** медиаматериалы, мотивация, педагогика.

**Annotation.** The key point in learning is the motivation of students. This article discusses the use of media materials as a motivating component in teaching school subjects. The study emphasizes that the use of media materials contributes to increasing students' interest in the subjects studied, improving the assimilation of the material and developing communication and critical thinking skills. Moreover, media materials can be used to achieve specific educational goals.

**Key words:** media materials, motivation, pedagogy.

#### **Литература:**

1. Chauhan, S. A meta-analysis of the impact of technology on learning effectiveness of elementary students / S. Chauhan // Computers & Education. – 2017. – V. 105. – P. 14-30
2. Дельви́г, Н.А. Формирование коммуникативной компетенции студентов-филологов с помощью использования медиаматериалов / Н.А. Дельви́г, А.Е. Лу́рис // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-2. – С. 119-122
3. Ибрагимов, Х.И. Педагогика и воспитание / Х.И. Ибрагимов // Экономика и социум. – 2021. – № 1-1 (80). – С. 608-611

4. Остроумова, О.Ф. Использование рекламных видеороликов как средства формирования социокультурной компетенции студентов языкового вуза при обучении французскому языку / О.Ф. Остроумова, А.И. Остроумов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 15. – №. 7. – С. 2391-2396

5. Разина, Т.В. Психология и педагогика высшей школы / Т.В. Разина // Вестник Сыктывкарского университета. Серия 2. Биология. Геология. Химия. Экология. – 2019. – № 10. – С. 13-14

УДК 373

## ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*воспитатель Мищенко Татьяна Александровна*

*Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида №22 город Ейск муниципальное образование Ейский район (г. Ейск);*

*кандидат педагогических наук, доцент Родионова Оксана Николаевна*

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир)*

**Постановка проблемы.** Проблема преемственности в обучении математике старших дошкольников и младших школьников не теряет своей актуальности на протяжении длительного временного периода. Вопросы преемственности в обучении математике старших дошкольников и младших школьников раскрыты в работах Л.А. Лебедевой, Н.Б. Истоминой [3], А.А. Столяра, А.В. Белошистой [1].

Мы можем предположить, что успешность реализации преемственности в обучении математике старших дошкольников и младших школьников многом определяется уровнем профессиональной компетентности педагогов. Повышение профессиональной компетентности педагогов и их готовности к реализации преемственности в обучении математике старших дошкольников и младших школьников связано с организационно-методическим сопровождением их педагогической деятельности.

Исследователь М.М. Поташник рассматривает методическое сопровождение педагогов как особую деятельность, в которой педагоги посредством планирования, организации, руководства и контроля, обеспечивают организацию педагогического процесса, направленную на достижение образовательных целей [5].

Считаем целесообразным провести выявить затруднения педагогов в работе по реализации преемственности в обучении математике старших дошкольников и младших школьников.

**Изложение основного материала исследования.** В качестве инструментария, позволяющего выявить уровень сформированности профессиональной компетентности педагогов и их готовности к реализации преемственности в образовании старших дошкольников и младших школьников, используется педагогическая диагностика.

В исследовании принимали участие 15 педагогов (педагог-психолог, 9 воспитателей подготовительных к школе групп дошкольной образовательной организации, 5 учителей первых классов общеобразовательной школы). Исследование осуществлялось до апробации организационно-методической модели, отражающей работу с педагогами по реализации преемственности в обучении математике старших дошкольников и младших школьников, и после, что позволило нам сделать выводы об эффективности предлагаемой нами системы методической работы.

Исследование проводилось нами в три этапа.

Цель первого этапа: выявление уровня знаний педагогов о направлениях реализации преемственности в образовании старших дошкольников и младших школьников.

Для реализации данной цели, нами было проведено анкетирование педагогов, участвующих в исследовании.

Первый вопрос в анкете «Какое определение, на Ваш взгляд, наиболее точно отражает понятие «преемственность в образовании?»». При ответе на него 60% (9 педагогов) отметили, что «Преемственность в образовании – это система связей, которая обеспечивает взаимодействие основных задач, содержания и методов обучения и воспитания для создания единого непрерывного образовательного процесса на смежных этапах становления и развития ребенка»; 26% (4 педагога)

дали ответ «преемственность в образовании – это плавный переход на новую ступень, непрерывность образования»; 14% (2 педагога) затруднились с ответом.

По второму вопросу анкеты «Что, на Ваш взгляд, относится к формам реализации преемственности?», 53% (8 педагогов) отметили следующий ответ: взаимопосещение уроков, занятий; экскурсии в школу; совместные методические мероприятия. 33% (5 педагогов) отметили – правильно организованный режим дня детей; физическая нагрузка соответственно возрасту; совместная работа с родителями. 14% (2 педагога) отметили, что оба варианта ответов верны.

Анализ ответов на третий вопрос «Является ли работа с родителями одним из направлений по организации реализации преемственности?», дал следующие результаты. 60% (9 педагогов) ответили утвердительно; 26% (4 педагога) дали ответ «родители не имеют отношения к преемственности»; 14% (2 педагога) затруднились с ответом.

При ответе на четвёртый вопрос «Ознакомлены ли Вы с нормативными (ФГОС НОО, ФГОС ДО), методическими документами (образовательные программы) следующей (предыдущей) ступени образования?», 46% (7 педагогов) опрошиваемых ответили, что ознакомлены и хорошо ориентируются в содержании документов. 40% (6 педагогов) опрошенных ответили, что знакомы, но не очень поверхностно. 14% (2 педагога) опрошенных ответили, что не знакомы, так как им достаточно знать содержание документов своей образовательной организации.

Пятый вопрос анкеты звучал следующим образом «Необходима ли, на Ваш взгляд, организация целенаправленной работы по организации преемственности?». 53% (8 педагогов) анкетированных дали утвердительный ответ «да, конечно, необходима». 40% (6 педагогов) анкетированных ответили, что не нужно организовывать такую работу, нужно лишь ориентироваться на требования к выпускнику детского сада. 7% (1 педагог) опрошенных считают, что такая работа не нужна.

Анализ шестого вопроса анкеты «Что, по Вашему мнению, определяет готовность ребёнка к школьному обучению?» дал следующий результат: 53% (8 педагогов) ответили «это интегральная характеристика, включающая определенный уровень состояния здоровья и физического развития, личностное развитие (самосознание, самооценка, мотивация), интеллектуальное и речевое развитие, развитие моторных функций и зрительного восприятия, зрительно-моторных и слухомоторных координаций и др.». 33% (5 педагогов) ответили «хороший интеллект, умение читать, писать, считать». 14% (2 педагога) затруднились с ответом.

Седьмой вопрос анкеты был составлен следующим образом «Сохраняется ли, на Ваш взгляд, преемственность в содержании учебного материала по математике в дошкольной образовательной организации и начальной школе?», 21% (3 педагога) ответили, что преемственность сохраняется; 72% (11 педагогов) затруднились с ответом; 7% (1 педагог) ответил, что не понимает вопрос.

Восьмой вопрос анкеты звучал следующим образом, «Необходима ли, на Ваш взгляд, организованная работа по подготовке педагогов по реализации преемственности в дошкольном и начальном образовании?». 33% (5 педагогов) анкетированных считают такую работу важно и необходимой; 40% (6 педагогов) считают достаточным включить работу по реализации преемственности в план самообразования; 27% (4 педагога) анкетированных не считают такую работу необходимой.

На следующий вопрос «Считаете ли Вы, достаточным уровень своих профессиональных знаний и компетенций для работы по реализации преемственности в обучении математике старших дошкольников и младших школьников?» 26% (4 педагога) анкетированных ответили утвердительно; 53% (8 педагогов) считают свой уровень удовлетворительным и хотят его повысить; 21% (3 педагога) считают свой уровень недостаточным.

В заключительном вопросе анкеты педагогам предлагалось ответить на следующий вопрос «От чего, на Ваш взгляд, зависит решение проблемы преемственности в обучении старших дошкольников и младших школьников, в Вашей образовательной организации?» 79% (12 педагогов) анкетированных ответили, что решение проблемы зависит от методического сопровождения педагогической деятельности по повышению профессиональных знаний, компетенций педагогов, и их готовности к реализации преемственности в обучении математике старших дошкольников и младших школьников. 14% (2 педагога) ответили, что для решения данной проблемы нужно перестроить рабочий график педагогов; 7% (1 педагог), ответили, что не думали об этом.

Для анализа результатов анкетирования нами были взяты за основу следующие критерии готовности педагогов по реализации преемственности в обучении математике старших дошкольников и младших школьников.

Сформированность профессиональных знаний и компетенций по реализации преемственности в обучении математике старших дошкольников и младших школьников на достаточном уровне

предполагает: знание и понимание сущности категории «преемственность», теоретико-методологических и психолого-педагогических основ преемственности дошкольного и начального общего образования; знание нормативно-правовых документов (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС дошкольного и начального общего образования, Профессиональный стандарт, СанПиН 2.4.1 3049-13 и другие); овладение способами организации образовательного процесса, определение эффективных методов, форм, содержания с учётом преемственности; готовность педагога выстраивать партнерское взаимодействие с родителями (законными представителями) детей дошкольного возраста и младшего школьного возраста для решения задач по реализации преемственности обучения старших дошкольников и младших школьников.

Сформированность профессиональных знаний и компетенций по реализации преемственности в обучении математике старших дошкольников и младших школьников на недостаточном уровне предполагает: понимание сущности категории «преемственность»; знание нормативно-правовых документов (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС дошкольного и начального общего образования, Профессиональный стандарт, СанПиН 2.4.1 3049-13 и другие); несформированность умения организовывать образовательный процесс с включением в него эффективных методов, форм, содержания с учётом преемственности; отсутствие интереса к организации партнерского взаимодействия с родителями (законными представителями) детей дошкольного возраста и младшего школьного возраста для решения задач по реализации преемственности обучения старших дошкольников и младших школьников.

Сформированность профессиональных знаний и компетенций по реализации преемственности в обучении математике старших дошкольников и младших школьников на поверхностном уровне предполагает: общее представление о понятии «преемственность»; отсутствие инициативы в восприятии нового в педагогической деятельности; не проявляется стремление к саморазвитию и самосовершенствованию.

Таким образом, проанализировав результаты первого этапа исследования, можно сделать вывод о том, что 46% (7 педагогов) анкетированных показывают достаточный уровень сформированности профессиональных знаний и компетенций по рассматриваемой проблеме. 40% (6 педагогов) показывают недостаточный уровень сформированности профессиональных знаний и компетенций по рассматриваемой проблеме; 14% (2 педагога) показывают поверхностный уровень сформированности профессиональных знаний и компетенций по рассматриваемой проблеме.

Опираясь на результаты первого этапа исследования, мы приступили ко второму этапу, целью которого являлось создание и апробации организационно-методической модели реализации преемственности в математической подготовке дошкольников и младших школьников, частью которой была методическая работа с педагогами (воспитателями и учителями).

Нами были проведены методические мероприятия и разработаны методико-математические задания, направленные на повышение профессиональных знаний и компетенций педагогов по рассматриваемой проблеме.

Первое педагогическое мероприятие (семинар «Преемственность в дошкольном и начальном образовании») было проведено с целью повышения знаний педагогов о рассматриваемой нами проблеме и путях её решения. Для закрепления полученных знаний педагогам было дано задание, составить кроссворд по теме семинара. В итоге педагоги выделили сущность, роль, понятия, направления, пути реализации преемственности дошкольного и начального образования, проблемы и перспективы.

Нами подготовлена программа круглого стола «Содержание учебного материала по математике в дошкольной образовательной организации и начальной школе». Для проведения данного мероприятия педагогам было дано предварительное задание: заполнить таблицу для педагогов дошкольного образования «Содержание образовательной деятельности по формированию элементарных математических представлений с детьми 6-7 лет» на основе анализа инновационной программы дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой; для учителей первых классов – «Содержание обучения математике в первом классе» опираясь на программу по математике для обучающихся 1-4 классов, разработанную на основе обновлённого Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. В ходе мероприятия был осуществлён анализ двух образовательных программ, при котором сопоставлялись содержание, цели и последовательность тем в обучении математике старших дошкольников и младших школьников в рамках преемственности.

Следующее методическое мероприятие – семинар-практикум «Математика от детского сада до школы» было направлено на работу по учебнику первого класса по математике с целью определения преемственных связей в обучении математике в дошкольной образовательной организации и начальной школе. В ходе работы на семинаре были сделаны выводы о том, что дети в первом классе опираются на полученные знания в дошкольной образовательной организации. Итогом семинара-практикума стало установление преемственной связи в обучении математике старших дошкольников и младших школьников.

Далее мы приступили к третьему этапу нашего исследования. Цель данного этапа: определить эффективность апробации организационно-методической модели реализации преемственности в обучении математике старших дошкольников и младших школьников. Для достижения поставленной цели, нами было проведено повторное анкетирование респондентов.

Сформированность профессиональных знаний и компетенций по рассматриваемой проблеме на достаточном уровне показали 66% анкетированных (10 педагогов). Сформированность профессиональных знаний и компетенций по рассматриваемой проблеме на недостаточном уровне показали 27% опрошенных (4 педагога). Сформированность профессиональных знаний и компетенций по рассматриваемой проблеме на поверхностном уровне показали 7% (1 педагог).

После апробации организационно-методической модели реализации преемственности в обучении математике старших дошкольников и младших школьников, диагностируемые нами показатели сформированности профессиональных знаний и компетенций по рассматриваемой нами проблеме на достаточном уровне значительно возросли; показатели сформированности профессиональных знаний и компетенций по рассматриваемой нами проблеме на недостаточном и поверхностном уровнях снизились.

**Выводы.** В описанном нами исследовании, мы отразили организационно-методические основы преемственности в обучении математике дошкольников и младших школьников. Предложили и апробировали организационно-методическую модель реализации преемственности в обучении математике старших дошкольников и младших школьников. Проведённая нами работа по повышению профессиональных компетенций, знаний и готовности к работе по реализации преемственности в обучении математике старших дошкольников и младших школьников, позволяет нам сделать вывод об эффективности её реализации и представляет один из подходов к её решению.

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема реализации преемственности дошкольного и начального образования. Цель статьи: представить результаты экспериментальной работы, отражающей работу с педагогами по реализации преемственности в обучении математике старших дошкольников и младших школьников. Научная новизна исследования заключается в успешной апробации специально разработанных методико-математических заданий, которые создали условия непосредственного включения педагогов в процесс подготовки к реализации преемственности. Представлены показатели и уровни готовности педагогов к реализации преемственности в обучении математике старших дошкольников и младших школьников, а также результаты экспериментальной работы. Данная статья может быть полезна в использовании педагогам дошкольного, начального школьного образования, будущим бакалаврам.

**Ключевые слова:** методическое сопровождение, преемственность в обучении математике, дошкольное образование, начальное образование.

**Annotation.** The article deals with the problem of implementing the continuity of preschool and primary education. The purpose of the article: to present the results of an experimental work that reflects the work with teachers to implement continuity in teaching mathematics to older preschoolers and younger students. The scientific novelty of the study lies in the successful testing of specially developed methodological and mathematical tasks that created the conditions for the direct involvement of teachers in the process of preparing for the implementation of succession. The indicators and levels of readiness of teachers to implement continuity in teaching mathematics to older preschoolers and younger schoolchildren, as well as the results of experimental work, are presented. This article may be useful for teachers of preschool, primary school education, future bachelors.

**Key words:** methodological support, continuity in teaching mathematics, preschool education, primary education.

#### **Литература:**

1. Белошистая, А.В. Методика обучения математике в начальной школе. Курс лекций для ВУЗов / А.В. Белошистая. – Москва: Владос, 2016.
2. Белошистая, А.В. Современное понимание реализации преемственности между дошкольным и начальными звеньями системы образования / А.В. Белошистая // Начальная школа. – 2002. – № 7.

3. Истомина, Н.Б. Методика обучения математике в начальных классах: учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – 4-изд., стереотип. / Н.Б. Истомина. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.

4. Организация и реализация преемственности дошкольного и начального общего образования: Сборник научных статей и методических разработок / сост. О.А. Блохина. – Калининград: Издательство Калининградского областного института развития образования, 2019.

5. Поташник, М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе: метод. пособие / М.М. Поташник. – М.: Педагогическое общество России, 2011.

6. Примерная рабочая программа начального общего образования предмета «Математика». – Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол 3/21 от 27.09.2021 г. – URL: [https://edsoo.ru/Primernaya\\_rabochaya\\_programma\\_nachalnogo\\_obschego\\_obrazovaniya\\_predmeta\\_Matematika\\_proekt\\_.htm](https://edsoo.ru/Primernaya_rabochaya_programma_nachalnogo_obschego_obrazovaniya_predmeta_Matematika_proekt_.htm)

7. Теория и технологии математического образования детей дошкольного возраста: учеб. пособие / Л.В. Воронина, Е.А. Утюмова; под общ. ред. Л.В. Ворониной. – Екатеринбург: УрГПУ, 2017.

УДК 371

## НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ТЕОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

*аспирант Наливайко Константин Владимирович  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Федерального государственного автономного  
образовательного учреждения высшего образования  
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)*

**Постановка проблемы.** Старшие классы в школе – время профессионального выбора учеников. Важно, чтобы старшеклассники сделали правильный профессиональный выбор. И важная роль в этом отводится педагогическому коллективу. Деятельность учителей направлена на помощь ученикам в выборе профессии, их самоопределении и профессиональном самовыражении.

Сегодня на рынке труда многожёнство новых профессий, о которых мало что известно. Задача педагогов – помочь старшеклассникам познакомиться с ними. Также важно рассказать о специальностях, которые утратили актуальность. В ходе педагогической поддержки педагог помогает ученику не просто выбрать профессию, а увидеть себя в этой роли. Именно этим обусловлена значимость педагогической поддержки старшеклассников в их профессиональном определении.

Социально-экономическая ситуация в мире усложняется с каждым годом. Время диктует новые требования к специалистам. Профессии очень быстро устаревают и также быстро появляются новые. Есть специальности, которые теряют актуальность, а следовательно, и дешевет. В таких условиях старшеклассникам очень трудно определиться с выбором будущей профессии. Им надо учитывать не только свои желания, особенности характера и склонности, способности, но и состояние рынка труда. Молодые люди, выбравшие устаревший специальности, не смогут устроиться на работу и профессионально реализоваться. Именно поэтому им требуется помощь взрослых.

**Изложение основного материала исследования.** Сегодня на профессиональное самоопределение молодежи огромное влияние оказывает не пример родителей, а медиасфера, особенно блогеры. Они транслируют успешную богатую жизнь без особых усилий. Молодежь видит, что можно зарабатывать деньги удаленно, снимая ролики, настраивая рекламу. Популярны такие профессии как таргетолог, копирайтер, монтажер и сценарист роликов [5]. На этом фоне врачи, учителя, инженеры, пожарные выглядят не так привлекательно. Но не все могут работать онлайн, эта сфера сложнее, чем мы видим с экрана. Поэтому важно направить молодежь на верный путь профессионального самоопределения. Особую роль в профессиональном самоопределении старшеклассников играет педагогическая поддержка учителей.

Педагогическая поддержка – система психолого-педагогических методов и средств, способствующих формированию готовности школьника к профессиональному выбору в процессе формирования его ценностных ориентаций, способностей, самосознания, повышению конкурентоспособности на профессиональном рынке труда и адаптации к быстро меняющимся условиям становления и реализации собственной профессиональной карьеры [2].

Педагогическая поддержка в профессиональном самоопределении не просто ознакомление старшеклассников с имеющимися и востребованными профессиями, а помощь им в осознании выбора будущей профессии, помощь в анализе способностей. Педагогический коллектив должен создать условия, которые будут стимулировать развитие личности старшеклассников, осознание ответственности за профессиональный выбор [7].

Педагогическая поддержка включает в себя:

- проведение профориентационной работы;
- проведение тестирования на определение склонностей к профессии;
- организация экскурсий в университеты для знакомства будущих абитуриентов с вузом;
- формирование ответственности, активности, целеустремленности и трудолюбия у обучающихся;
- организация самостоятельной работы старшеклассников по ознакомлению с востребованными профессиями.

Кунгурова И.М. пишет, что «педагогическая поддержка... опирается на комплекс гуманитарных технологий... Этот комплекс обеспечивает помощь в преобразовании разнообразных жизненных препятствий в образовательные ситуации для наработки нового опыта» [4].

Опишем основные этапы педагогической поддержки:

1. Диагностический этап. На этом этапе педагог фиксирует имеющиеся проблемы в профессиональном определении старшеклассников, составление программы профориентационной работы, устанавливает контакт с учениками и их родителями. Совместная работа учителей и родителей очень важна, так как это круг взрослых, которые имеют авторитет для старшеклассников. Именно они оказывают на него наибольшее влияние. Важно, чтобы педагоги работали в тандеме и их усилия должны быть направлены на помощь в понимании кем хочет стать старшеклассник.

2. Поисковый этап. На этом этапе педагоги вместе со старшеклассниками ищут причины, по которым возникли проблемы с профессиональным выбором.

3. Договорный этап. Здесь начинается совместная работа педагога и школьников. Они налаживают отношения, составляют план работы, договариваются о сотрудничестве.

4. Деятельностный этап. Ученик начинает действовать: проходит тесты по профориентации и личностным особенностям, анализируют себя и свои способности, интересы. Учитель направляет его, одобряет или корректирует его действия. Если требуется помощь специалистов, то учитель подключает их к работе.

5. Этап рефлексии. Он представляет собой обсуждение результатов работы, успехов и неудач предыдущих этапов и прошлого опыта [7].

Педагогическая поддержка строится на определенных принципах:

- целостность, т.е. все действия педагога являются элементами выстроенной системы;
- систематичность, которая гарантирует, что используемые средства и методы применяются на постоянной основе;
- целенаправленность, которая подразумевает подбор средств и методов с учетом конкретных задач того или иного этапа;
- диагностичность – диагностика уровня развития обучающегося, анализ динамики и коррекция развития в соответствии с планами профессиональной сферы;
- диалогичность: совместная работа учителя и ученика, обсуждение, сопереживание друг другу; ученик имеет свободу выбора, но обсуждает своим решения с педагогом;
- контекстность: обучение в старших классах строится на основе выбора профессии, так как старшеклассники должны более углубленно изучать именно специальные предметы;
- вариативность: выбор системы средств и методов с учетом дифференциации индивидуальных и личностных особенностей обучающихся;
- динамичность (использование и чередование разнообразных средств и методов диалогического взаимодействия) [1].

Специфика формирования профессионального самоопределения старшеклассников зависит от ряда обстоятельств. Во-первых, личностные особенности каждого ученика: его уровень знаний, познавательный и эмоциональный интеллект, способности, интересы. Во-вторых, многое зависит от родителей: принимают они выбор ребенка или пытаются навязать свой. Во втором случае педагоги должны помочь наладить контакт между ребенком и родителями, объяснить им важность самостоятельного принятия решения. В-третьих, влияние общества: одноклассники, друзья, окружение, медийные личности. В-четвертых, наличие/отсутствие профориентационной работы в

школе и поддержки со стороны учителей. В-пятых, стереотипы о профессиях, их социальный статус, уровень оплаты, престиж. Все это очень важно для подростка при принятии решения о выборе своей будущей профессии [6].

**Выводы.** Результатом успешной профориентационной работы и поддержки педагогов является сформированное представление у старшеклассника о себе как о специалисте в выбранной области. Благодаря этому будет сделан правильный акцент в углубленном изучении необходимых школьных предметов. Имея поддержку, старшеклассник будет увереннее чувствовать себя, делая выбор.

**Аннотация.** Статья посвящена анализу теории педагогической поддержки старшеклассников в профессиональном самоопределении. От качества педагогической поддержки зависит результативность профориентационной работы, правильный выбор старшеклассника и сформированность у него качеств, необходимых в его будущей профессиональной деятельности. В работе анализируется влияние общества на выбор современной молодежью профессии. Профессиональное самоопределение старшеклассников является личностно значимой деятельностью, направленной на поиск личностного смысла в выбираемой профессии. Авторы пришли к выводу, что представление о себе как о личности у старшеклассников более развито, чем представление о себе как о профессионале. Рассмотрен вопрос психолого-педагогических характеристик педагогической поддержки старшеклассников в выборе профессии, организация этого процесса. Профориентационная работа не только помогает с выбором профессии, но и формирует у старшеклассника представление о себе как о специалисте.

**Ключевые слова:** старшеклассники, психологическая поддержка, профессиональный выбор, профессиональное самоопределение, профориентация.

**Annotation.** The article is devoted to the analysis of the theory of pedagogical support of high school students in professional self-determination. The quality of pedagogical support depends on the effectiveness of career guidance work, the right choice of a high school student and the formation of his qualities necessary in his future professional activity. The paper analyzes the influence of society on the choice of a profession by modern youth. Professional self-determination of high school students is a personally significant activity aimed at finding personal meaning in the chosen profession. The authors came to the conclusion that the idea of oneself as a person in high school students is more developed than the idea of oneself as a professional. The question of psychological and pedagogical characteristics of pedagogical support of high school students in choosing a profession, the organization of this process is considered. Career guidance work not only helps with choosing a profession, but also forms a high school student's idea of himself as a specialist.

**Key words:** high school students, psychological support, professional choice, professional self-determination, career guidance.

#### **Литература:**

1. Алиева, М.Б. Психолого-педагогическая характеристика процесса профессионального самоопределения старшеклассников / М.Б. Алиева, Д.М. Даудова, К.А. Ахмедпашаева // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 2 (99). – С. 270-272
2. Апанович А.В., Базалий Р.В. Педагогические технологии формирования профориентационных предпочтений старшеклассников А.В. Апанович, Р.В. Базалий // Молодой исследователь Дона. – 2022. – № 3 (36). – С. 130-134
3. Воронина, Е.В. Педагогическая поддержка формирования готовности к профессиональному самоопределению школьников / Е.В. Воронина // Концепт. – 2013. – № 04.
4. Кунгурова, И.М. Технология педагогической поддержки профессионально-творческого саморазвития студентов / И.М. Кунгурова // Педагогическое образование и наука. – 2017. – № 6. – С. 69-72
5. Пилипенко, Е.В. Профессиональные предпочтения обучающихся / Е.В. Пилипенко // Endless light in science. – 2023. – С. 88-94
6. Чистякова, С.Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников: методическое пособие / С.Н. Чистякова. – Москва: Академия, 2014
7. Шустова, И.Ю. Педагогическая поддержка самоопределения старшеклассников / И.Ю. Шустова // Электронное научное издание Альманах Пространство и Время. – 2015. – Т. 8. – Вып. 1.

**НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В УСЛОВИЯХ НАСТАВНИЧЕСТВА**

*преподаватель Рязанова Людмила Григорьевна  
Частное образовательное учреждение высшего образования  
«Вятский социально-экономический институт» (г. Киров)*

**Постановка проблемы.** Непрерывное профессиональное развитие учителя-логопеда является актуальной современной тенденцией – при наблюдающемся значительном росте, в последние годы, распространенности речевой патологии у детей, резком ее утяжелении, появлении множества сочетанных нарушений. Особое значение приобретает высококвалифицированный специалист, способный провести качественную диагностику и коррекцию нарушений. Учителя-логопеды стремятся совершенствоваться вне зависимости от стажа работы, стремятся поддерживать уровень профессиональной компетентности. Непрерывное профессиональное развитие может быть реализовано в различных формах и может рассматриваться с позиции наставничества.

Непрерывное профессиональное развитие представляет собой постоянный структурированный процесс, позволяет расширить и улучшить свои профессиональные компетенции, подразумевает активную и осознанную позицию.

Система наставничества в любой области, включая образование, организована по принципу «более опытный учит менее опытного сотрудника тому, что он может сделать сам».

**Изложение основного материала исследования.** Наставничество является приоритетом федеральной образовательной и кадровой политики, значимым в национальном проекте «образование» и становится важным средством повышения качества образования. Указ Президента Российской Федерации от 27.06.2022 № 401 «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника» подчеркивает особый статус и признание педагогов, осуществляющих наставническую деятельность.

Наставничество можно рассматривать не только как передачу опыта молодому специалисту, но и как технологию, которая обеспечивает непрерывное профессиональное развитие специалистов на любом этапе профессиональной карьеры. С каждым годом меняются условия работы учителя-логопеда, развивается система образования, организационные процессы, увеличивается количество детей с тяжелыми нарушениями речи и усложняются диагнозы, что в свою очередь требует профессионалов высокого уровня, поэтому важно постоянно совершенствоваться. Развитие профессионализма тесно связано с систематическим повышением профессиональных компетенций. Профессиональный рост учителя-логопеда происходит в профессиональной среде. На каждом этапе профессионального развития учитель-логопед, будь то начинающий специалист или специалист с большим опытом работы, должен решать различные задачи профессионального роста и развития.

С опытом коллег можно познакомиться в методической литературе, Интернете и других источниках информации, но лучший способ передачи опыта – это общение и взаимодействие в кругу профессионалов-практиков. Учитель-логопед в большинстве организаций является единственным специалистом, и найти поддержку и помощь он может в профессиональных сообществах.

Профессиональное сообщество – это группа людей из двух и более человек, которые регулярно вступают между собой в коммуникацию (лично или виртуально) в целях обмена опытом и практиками, выработки знаний и поиска новых, более эффективных подходов к решению поставленных перед ними профессиональных задач [2].

В качестве такого профессионального сообщества может выступать профессиональная негосударственная общественная организация. Негосударственная организация – это самостоятельное, самоуправляемое, сообщество людей, добровольно объединившихся на равных для постоянного достижения общих целей, проведения совместной работы, направленной на реализацию социально полезных интересов [3].

Региональный проект «Академия профессионала» успешно работает с 2015 года в рамках негосударственной общественной организации и является площадкой для профессионального роста и развития через наставничество, решая актуальные вопросы учителей-логопедов.

Проект «Академия профессионалов» как профессиональное сообщество логопедов имеет свои задачи и специфику: добровольное объединение специалистов, объединившихся на основе общности их интересов в профессиональной деятельности; организация наставнической помощи и поддержки специалистам; организация профессионального общения, расширение профессиональных и деловых

контактов; оказание методической поддержки; содействие профессиональному росту и повышению квалификации специалистов; организация и проведение профессиональных конкурсов, олимпиад, конференций, телеконференций, вебинаров по проблемам педагогики, психологии, дефектологии и логопедии.

Проект рассчитан на несколько уровней профессионализма «Школа начинающего логопеда», «Мастерская специалиста», «Академия эксперта». Специалисты общественной организации выступают в роли наставника на разных этапах становления специалиста. Наставником становится специалист, профессиональное мастерство которого высоко оценивается коллегами, специалист, готовый делиться своими профессиональными знаниями, умениями, секретами. Наставником, который готов взять на себя ответственность за профессиональное развитие наставляемого, желающим получить новый статус «наставник», как подтверждение своей профессиональной квалификации [4].

Целью создания «Академии профессионала» стала разработка системы наставничества, содействие профессиональному росту и повышению квалификации логопедов, поддержка начинающих специалистов.

В роли наставников выступали специалисты «Академия эксперта» и некоторые учителя-логопеды «Мастерской специалиста».

«Академия эксперта». Это специалисты, имеющие опыт практической деятельности от десяти лет. Специалисты проводили индивидуальные и подгрупповые консультации «специалист-специалист», где решались вопросы тонкой настройки профессионализма и распространения уже проверенных профессиональных практик. Они осуществляли наставничество на всех уровнях проекта, делились опытом и особенностями наставнической деятельности, становились членами жюри профессиональных конкурсов, проводили курсы повышения квалификации, изучали инновационные методики работы логопеда в современном мире и распространяли успешный опыт работы. Профессиональные интересы каждого специалиста сформировали наставников в различных узких направлениях (наставник по работе с дизартрией, по работе с взрослыми пациентами после инсульта, по запуску речи, по коррекции заикания и т.д.).

В работе «Мастерской специалиста» принимали участие логопеды, имеющие опыт практической деятельности от трех до десяти лет и нуждающиеся в оказании помощи при решении трудных практических задач. Данный уровень рассматривается как процесс приобретения новых способов мышления, новых методов и приемов работы. Для специалистов проводятся: курсы повышения квалификации, мастер-классы, индивидуальные и групповые консультации, профессиональные конкурсы, разбор конкретных практических примеров, где коллеги делятся опытом преодоления подобных ситуаций, круглые столы по актуальным вопросам педагогики, психологии, дефектологии и логопедии. Важным для профессионального развития являются междисциплинарные встречи со специалистами медицинского профиля и выработка эффективного взаимодействия с ними.

В работе «Школы начинающего специалиста» решались вопросы адаптации начинающих учителей-логопедов с опытом работы до трех лет. Адаптация к профессии – это активное взаимодействие наставника и начинающего учителя-логопеда. Основная цель наставника – оказание методической помощи начинающему логопеду в повышении уровня организации коррекционно-образовательной деятельности. Наставнику предстоит решить ряд важных задач: ускорение адаптации наставляемого к условиям профессиональной деятельности; формирование у наставляемого положительного эмоционального восприятия профессиональной деятельности; качественное накопление профессионального опыта, основанного на необходимых знаниях; понимание и осознание актуальных направлений своего профессионального развития; освоение новых методов профессиональной деятельности. Наставляемые проходят тестирование для оценки знаний и потребностей, а также личностных особенностей для индивидуального подбора наставника.

Наставники знакомят с нормативными и локальными актами, регламентирующими профессиональную деятельность учителя-логопеда, иными документами и материалами, необходимыми для работы. Знакомят с примерами оформления документации. Решают практические вопросы дифференциальной диагностики. Проводят практические встречи по коррекционной работе, разбирают практические ситуации. Были организованы встречи с психологами, на которых начинающие учителя-логопеды учились проводить родительские собрания, отрабатывали различные ситуации консультативной практики. Также по запросу проводились индивидуальные консультации, мастер-классы и открытые занятия, на которых начинающие специалисты перенимали опыт своих коллег. Для «Школы начинающего логопеда» наставниками были созданы методические рекомендации для начинающих специалистов по различной тематике, чек-листы, библиотека

вебинаров для повышения профессиональной компетентности, разработаны унифицированные пакеты документов для начинающих специалистов.

В индивидуальной работе наставник вместе с наставляемым анализировал конкретную ситуацию, возможные пути ее решения. Отрабатывались определенные методы и приемы профессиональной деятельности, наставник помогал проанализировать ситуацию с разных сторон (различных теорий и подходов к проблеме). Наставник формировал у наставляемого новую методологию деятельности, исследовательский подход, знакомил с принципами осуществления инновационной деятельности. Наставляемый получал знания, развивал навыки и умения, повышал свой профессиональный уровень, строил собственную профессиональную карьеру, выстраивал конструктивные отношения с наставником и профессиональным сообществом. Общение в профессиональном сообществе решает вопросы и профессионального выгорания, оказываемая поддержка коллег является и психоэмоциональным развитием специалиста.

Профессиональное развитие – длительный процесс, требующий времени и усилий. Погружаясь в профессию, учителя-логопеды все более нуждаются в профессиональной помощи и поддержке.

В процессе наставничества выигрывают не только наставник и наставляемый, но и образовательная организация и воспитанники (обучающиеся) и их родители (законные представители). Наставляемый: осознает свои профессиональные качества, ориентируется на ценность саморазвития; качественно меняется во взаимоотношениях с коллегами, воспитанниками (обучающимися), родителями (законными представителями); приобретает установку на открытость и взаимопомощь; рост профессиональной и методической компетенции. Наставничество для наставника – это способ самореализации; повышения квалификации; достижение более высокого уровня профессиональной компетентности. Образовательная организация получает компетентного специалиста. Воспитанники (обучающиеся) и родители (законные представители) получают качественную помощь.

**Выводы.** При реализации данного проекта мы получили качественные результаты, рост профессионализма учителей-логопедов, присоединившихся к проекту. Профессиональная общественная организация как площадка для профессионального роста и развития через наставничество, построенная по принципу общности интересов специалистов, является эффективным инструментом непрерывного профессионального развития учителя-логопеда.

**Аннотация.** Статья посвящена вопросу непрерывного профессионального развития учителя-логопеда через наставничество в профессиональной общественной организации. Современные изменяющиеся требования к объемам профессиональной компетенции, стремление повысить качество оказываемой помощи клиентам и запросы на профессиональный рост от учителей-логопедов требуют от специалиста непрерывного профессионального развития. Непрерывное профессиональное образование как важное условие становления высококвалифицированного специалиста. В нашем исследовании речь идет о непрерывном профессиональном развитии учителя-логопеда в профессиональном сообществе через наставничество. Под профессиональным сообществом мы понимаем негосударственную общественную организацию. В статье описаны особенности организации наставничества в рамках регионального проекта «Академия профессионала». Раскрыты основные цели, задачи и специфика деятельности.

**Ключевые слова:** непрерывное профессиональное развитие; наставничество; учителя-логопеды; общественные организации; некоммерческие организации; профессиональные сообщества; профессиональное развитие.

**Annotation.** The article is devoted to the issue of continuous professional development of a speech therapist teacher through mentoring in a professional public organization. Modern changing requirements for the scope of professional competence, the desire to improve the quality of assistance provided to clients and requests for professional growth from speech therapists require continuous professional development from a specialist. Continuing professional education as an important condition for the formation of a highly qualified specialist. In our study, we are talking about the continuous professional development of a speech therapist teacher in the professional community through mentoring. By professional community we mean a non-governmental public organization. The article describes the features of the organization of mentoring within the framework of the regional project "Professional Academy". The main goals, objectives and specifics of the activity are disclosed.

**Key words:** continuous professional development; mentoring; speech therapy teachers; public organizations; non-profit organizations; professional communities; professional development.

### **Литература:**

1. Горшкова, Е.Г. Коуч-наставничество – как инструмент развития бизнеса / Е.Г. Горшкова, О.В. Бухаркова. – СПб.: РЕЧЬ, 2006. – 142 с.
2. Комлева, Н.В. Модель и инструментальные средства информационного пространства профессионального сообщества / Н.В. Комлева, Д.В. Хрипков // Междунар. научн.-практич. конф. «Технологии электронного обучения (e-Learning): возможности и перспективы» 28-29 октября 2008. – М.: МЭСИ, 2008.
3. Мальцев, Г.В. Права личности: юридическая норма и социальная действительность [текст] / Г.В. Мальцев. – М.: Изд-во ИГиП АН СССР, 1979. – 55 с.
4. Рязанова, Л.Г. Опыт организации наставничества логопедов в рамках общественной организации: сборник трудов конференции / Л.Г. Рязанова // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2021: Материалы Всеросс. науч.-практ. конф. (Чебоксары, Aug 13, 2021)
5. Симонов, В.П. Педагогический менеджмент: учеб. пособие / В.П. Симонов. – М.: Высш. образование, 2005. – 385 с.

### **УДК 378**

## **ИНТЕРАКТИВНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

*старший преподаватель Федорова Татьяна Анатольевна  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Самарский государственный технический университет» (г. Самара)*

**Постановка проблемы.** В условиях дистанционного обучения система педагогического сопровождения ставит перед собой задачу развития методов взаимодействия и сотрудничества участников коммуникации, что обеспечивается функционированием информационных сервисов, имеющихся в распоряжении педагога и обучаемого.

Онлайн сервисы платформы дистанционного обучения предлагают и предоставляют в распоряжение обучаемых и педагогов многочисленные инструменты и ресурсы для интерактивного взаимодействия и реализации функций тьютора в процессе изучения иностранных языков и развития иноязычных коммуникативных компетенций.

Проанализировав результаты дистанционного обучения по курсу иностранного языка на платформе MOODLE (от англ. MOODLE – модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда) в процессе подготовки инженеров в очно-заочной форме на уровне бакалавриата и магистратуры в Самарском государственном техническом университете, мы подведём итог применения интерактивных инструментов и поиска решений и новых идей для активизации сотрудничества обучаемых.

**Изложение основного материала исследования.** Новые информационные и коммуникационные технологии создали возможности, инженерные сервисы и интерактивные инструменты для взаимодействия обучаемых между собой и педагога с обучаемыми, благодаря методическому наполнению платформы, организации дискуссий на форумах, виртуальным классам, где задействованы информационные сервисы, создающие новое окружение и среду для обмена и взаимодействия.

Видеоконференция, чат, форум и другие интернет сервисы кардинально изменили коммуникацию преподавателя и обучаемого и саму организацию процесса обучения. Деятельность студента стала более интерактивной и индивидуализированной одновременно.

Педагогическое руководство и делегирование – это важный и необходимый этап в процессе дистанционного обучения. На современном этапе это ключ к успеху. Интеграция новых информационных технологий изменила модальность взаимодействия между педагогом и обучаемым, контакт на платформе создаёт возможности для межличностного общения с регулярным обменом информацией.

При этом различаем два типа педагогического руководства: синхронное и асинхронное, то есть сопровождение в реальном времени и отсроченный контакт. Негативным фактором является избыточное количество запаздывающей асинхронной письменной коммуникации, которая способна нарушить успешную реализацию процесса дистанционного обучения.

С уверенностью можно констатировать, что ключом и условием успешности освоения дистанционного курса является учебная коммуникация между обучаемыми. Многочисленные инструменты и сервисы платформы сделали возможным установление групповой динамики, создание интерактивного сообщества и формирование связей между обучаемыми.

В настоящий момент нашей задачей является разработка дидактического содержания, которое будет способствовать такому взаимодействию, то есть создание интерактивных модулей таких, как реализация проектов по определённой тематике для достижения специфических целей или побуждения обучаемых к взаимодействию, следуя методическим указаниям и опираясь на документы и взаимодействуя друг с другом.

Возможно также создание групп обучаемых, которые работают совместно над общей задачей, и группа, которая справляется с заданием наиболее успешно и максимально быстро, получает поощрение, что создаёт дух соревнования и мотивирует к овладению иноязычными языковыми компетенциями в установленные сроки.

Выбор направлений педагогического сопровождения в контексте дистанционного обучения зависит от возможностей сервисов платформы, потребностей обучаемых, уровня их компетенций и ожиданий, которые могут быть выражены у одних в желании работать в группе, а у других в предпочтении индивидуальной работы.

В аспекте образовательных интерактивных технологий мы принимаем во внимание три группы критериев: материальное оснащение компьютерных классов, программное обеспечение, обеспечивающее высокоскоростную телекоммуникацию, и информационные компетенции обучаемых и педагогов, включающие адаптацию к мультимедийному образованию.

Новые педагогические и образовательные технологии, разработанные для активизации интерактивной деятельности между педагогом и обучаемыми и обучаемыми друг с другом, предоставляют множество преимуществ, позволяя получить доступ в любой момент и без ограничений к учебной информации и создают условия для индивидуального формата обучения.

В противоположность классическому образованию на базе аудиторной коммуникации, где педагог очно контролирует развитие компетенций обучаемых, стратегию обучения и временной режим, в контексте дистанционного образования в форме заочного или очно-заочного обучения педагогическое сопровождение всего курса и учебных модулей представляется сложной задачей.

Однако, благодаря образовательным технологиям платформы, педагог имеет в своём распоряжении множество инструментов, которые позволяют отслеживать и контролировать прогресс обучаемых, тестировать стратегии, разработанные для освоения учебных модулей, распределение времени обучения, видов деятельности и взаимодействий между обучаемыми.

Дистанционное образование непрерывно эволюционирует и диверсифицируется, его глобализация позволяет обучаемым делать выбор между разными моделями образования в разных странах. Онлайн платформы предлагают самые различные концепции образования, включая как самообразование, так и педагогическое сопровождение. При этом все эти модели, в конечном итоге, ставят обучаемого лицом к лицу с информационными технологиями, учебными модулями и когнитивными конфликтами, которые они не могут преодолеть самостоятельно, в автономном режиме.

Вместе с тем, что в последние годы развитие информационных и коммуникационных технологий внесло много новых изменений в уровень интерактивной коммуникации, предлагая множество сервисов таких, как виртуальный класс или дискуссионные форумы, проблемы технического порядка требуют также пристального внимания.

Автономия определяется как способность обучаемого заниматься образованием самостоятельно без участия педагога или преподавателя. В контексте дистанционного образования формирование способности обучаемого к автономии представляется сложной задачей.

Автономия – это не просто личностная характеристика, но интегрированное поведение, которое в большинстве случаев должно быть развито с помощью педагога. Поскольку дистанционное обучение включает руководство развитием автономии, без которой его реализация невозможна, именно тьютор по онлайн курсу способствует поэтапному формированию автономии. Решением проблемы является перераспределение приоритетов в направлении интеграции развития автономии в процесс образования. То есть руководство и педагогическая стратегия в отношении средств обучения быть сформированы ещё до разработки технической поддержки, курса и программы. В этом случае наблюдается подъём мотивации обучаемых к процессу обучения и значительное снижение количества неуспешных результатов развития коммуникативных компетенций [1].

При этом, если обучаемый включается в дистанционное обучение, он включается в процесс автономной или полуавтономной деятельности, и понятие дистанционного образования включает в себя умение управлять временем, местом и окружением, а также эффективно организовать свою деятельность и осваивать знания.

Организация дистанционного обучения ставит сложные задачи перед обучаемыми, педагогами, учебным заведением и инженерами – программистами. Чтобы успешно освоить онлайн курс, обучаемый должен сам организовать свой познавательный процесс, распределять время на освоение учебной дисциплины, приобретение компетенций в области информационных коммуникаций и овладение навыками работы на онлайн платформе.

Успешная реализация программы дистанционного обучения зависит от качества учебных ресурсов, создаваемых педагогом, в совершенстве владеющим мультимедийными инструментами, имеющим высоко развитые компетенции в области информационных технологий, адаптированным к новым формам обучения.

Качество учебных ресурсов, размещаемых на платформе, зависит от затрат времени на создание образовательного продукта на основе информационных технологий, наличия инновационных и креативных решений, их адаптации к платформе [3].

Уровень информатизации общества в целом требует от команды разработчиков сотрудничества программистов, инженеров по информационным технологиям и педагогов с целью гарантированного эффективного управления и разработки сценариев курса дистанционного обучения.

В перспективе влияние информационных и коммуникационных технологий на методы разработки педагогических ресурсов, а также учебную и тьюторскую деятельность в среде дистанционного образования будет возрастать. Это связано с наличием многочисленных преимуществ, а именно, рациональное управление временем, индивидуальный контроль и сопровождение, игровые формы обучения, свободный и неограниченный доступ к педагогическим ресурсам, глобализация процесса. При этом ограничения деятельности немногочисленны – это проблемы технического и финансового порядка.

Информационные образовательные технологии позволяют задействовать одновременно реальные и виртуальные возможности с целью сделать процесс обучения максимально креативным, привлекательным и интерактивным. Обучаемые на платформе получают доступ к коммуникации в сети, что позволяет осуществлять взаимодействие и сотрудничество. Развивается коллективный интеллект и преумножаются знания каждого в отдельности, поскольку совместная деятельность отдельных индивидов более эффективна, чем их изолированная деятельность [2].

Цифровая педагогическая платформа позволяет повысить также и уровень интерактивности между педагогом и обучаемыми. Очевидно, что информационные и коммуникационные технологии в дистанционном обучении внесли вклад и на уровне педагогическом, позволяя заниматься инновационной и креативной деятельностью, привлекательной для обучаемых любого возраста и целевой группы.

Условием успешной учебной деятельности на основе модульной объектно-ориентированной динамической обучающей среды является работа в группе, сотрудничество и взаимопомощь обучаемых.

Платформа для дистанционного обучения служит также для презентации, обмена и создания педагогических ресурсов. Она способствует большей мобильности информации и зависит при этом от межличностной динамики. Сокращая время и пространство, платформа использует существующие средства дистанционной коммуникации, обеспечивая системную межличностную когерентность. Эта динамика мобилизует и преподавателей иностранных языков, работающих в команде дистанционно и совместно создающих дидактические ресурсы, адаптированные к среде обучения. Распределяя функции, они разрабатывают концепции и модели обучающих курсов на основе сотрудничества в дистанционном режиме.

Совершенно очевидно, что информационные и коммуникационные технологии в обучающей среде обеспечивают эффективность интерактивных контактов между обучаемыми и педагогом и обучаемыми.

**Выводы.** Интеграция платформы MOODLE (от англ. MOODLE – модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда) в качестве инструмента и средства разработки и продвижения педагогических ресурсов в дистанционный образовательный процесс инженерного вуза успешно реализуется на уровне бакалавриата и магистратуры в очно-заочной форме обучения.

Методика разработки курса иностранного языка, как и инструменты интерактивной деятельности в процессе его реализации успешно развиваются и совершенствуются, дополняясь новыми наряду с традиционными: видеоконференциями, форумами, чатами, виртуальными классами.

Обучение иностранным языкам на основе информационных технологий нацелено на то, чтобы сделать процесс обучения игровым, мотивирующим к плодотворной интерактивной и креативной деятельности, наполненным открытиями, межличностными контактами в дистанционном формате, успешно развивающимися иноязычными компетенциями с минимальным количеством неудач. Многочисленные инструменты и сервисы платформы способствуют реализации этих задач, как и решению возникающих объективных проблем.

**Аннотация.** В статье представлен анализ системы педагогического сопровождения, нацеленной на взаимодействие и сотрудничество участников коммуникации. Рассматриваются два типа педагогического руководства: синхронное и асинхронное. Выбор педагогического сопровождения зависит от возможностей сервисов платформы, потребностей обучаемых, уровня их компетенций. Платформа MOODLE (от англ. MOODLE – модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда) создаёт условия как для синхронной, так и асинхронной коммуникации. Автономия обучаемых в контексте дистанционного образования представлена как личностная характеристика и интегрированное поведение. Речь идёт также о качестве учебных ресурсов, разработанных командой педагогов и инженеров. В статье рассматриваются формы интерактивной коммуникации на основе цифровых технологий в процессе изучения иностранных языков.

**Ключевые слова:** дистанционный курс обучения, интерактивная коммуникация, модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда, асинхронная коммуникация, педагогическое сопровождение, автономия обучаемых.

**Annotation.** The article presents an analysis of the system of pedagogical support, aimed at the interaction and cooperation of communication participants. Two types of tutoring are considered: synchronous and asynchronous. The choice of pedagogical support depends on the capabilities of the platform services, the needs of students, and their level of competence. The MOODLE platform (from the English. MOODLE – modular object-oriented dynamic learning environment) creates the conditions for both synchronous and asynchronous communication. The autonomy of learners in the context of distance education is presented as a personal characteristic and integrated behavior. It is also about the quality of the learning resources developed by the team of educators and engineers. The article deals with the forms of interactive communication based on digital technologies in the process of learning foreign languages.

**Key words:** distance learning course, interactive communication, Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, asynchronous communication, tutoring, autonomy of learners.

#### **Литература:**

1. Bucheton, D. L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés / D. Bucheton. – Toulouse: Octarès éditions, 2009. – 284 p.

2. Michaud, G. L'enseignement des langues par la tâche: le cas d'un cours visant les compétences informationnelles / G. Michaud, A. Desaulniers // Nouvelle Revue Synergies Canada. – 2018. – № 11. – P. 1-11

3. Vanel, T. Guide du cybercours 1: le multimédia et les profs / T. Vanel. – Paris: Didier, 2000. – 144 p.

#### **УДК 378.2**

### **ПРИНЦИПЫ ХЬЮТАГОГИКИ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*кандидат педагогических наук, доцент Хлыбова Марина Анатольевна  
Пермский государственный аграрно-технологический  
университет имени академика Д.Н. Прянишникова (г. Пермь)*

**Постановка проблемы.** В условиях ускоренного развития цифровых процессов вопрос непрерывного педагогического образования рассматривается в контексте формирования у педагогов компетенции в области знания основ и использования информационных технологий. Эффективное владение профессиональными компетенциями, в том числе и цифровыми компетенциями, является критерием успешности современного педагога.

Непрерывность педагогического образования в современных условиях предусматривает, прежде всего, совершенствование профессиональной компетентности педагогов в области применения

информационных технологий, состоящей из теоретических знаний о современных цифровых технологиях и практических умений создавать и использовать информационные образовательные ресурсы [2, 9].

В условиях непрерывного обучения, информатизации обучения и образования проблема самостоятельного обучения рассматривается с точки зрения нового научного направления – педагогики самостоятельного обучения. Самообучение становится ведущей формой образования. В этой связи возникает потребность в реализации индивидуальных образовательных траекторий, а также альтернативных форм непрерывного образования.

**Изложение основного материала исследования.** Непрерывное самообразование является «формой самостоятельного обучения, в основе которой лежат либо внутренняя потребность индивида в постоянном увеличении своих знаний, умений и навыков, либо требования изменяющейся социальной среды, постоянно предъявляющей к профессиональной деятельности работника новые требования» [5, С. 33].

Непрерывное образование обеспечивает адаптацию человека в постоянно меняющемся мире через создание условий для самореализации и самоактуализации личности [13]. Как отмечает М.Г. Сергеева, непрерывное образование должно перерасти в систему поддержки непрерывного саморазвития личности, только в этом случае человек становится субъектом профессиональной деятельности и жизни [8].

В докладе Правительства РФ о реализации государственной политики в сфере образования в качестве основных результатов реализации непрерывного профессионального образования отмечается «активное развитие индивидуальных подходов к обучению через выстраивание индивидуальных образовательных траекторий» [1, С. 8], индивидуальных путей, выстраивающихся самостоятельно субъектом образовательного процесса [4].

В современных условиях потребность преподавателей в непрерывном профессиональном самообразовании осуществляется, в том числе, на основе принципов хьютагогики, модели самоопределяемого и самонаправляемого образования.

Термин «хьютагогика» (англ. heutagogy, от греческого слова «*heuriskin*» – открывать ч-л. новое) был сформулирован Стюартом Хейзом (Stewart Hase) и Крисом Кеньоном (Chris Kenyon) в научной статье «От андрагогики к хьютагогике» в 2000 году [11]. Авторы статьи опирались на результаты исследований, касающихся вопроса адаптивного обучения, способствующему креативности процесса получения знаний на основе ранее усвоенных знаний, умений обрабатывать и синтезировать уникальное новое знание.

В российской научной литературе термин и его применение описаны в статье Е.В. Игнатович «Хьютагогика как зарубежная концепция самостоятельного обучения» в 2013 году [3].

Хьютагогика рассматривается как современная концепция самообразования взрослых [3] и как естественное развитие в педагогической теории [7]. При реализации самостоятельного обучения (*self-directed learning*) обучающийся сам определяет, что, когда и как он будет изучать [10]. Преподаватель выступает как посредник (*learning facilitator*), обеспечивающий успешное саморазвитие взрослого человека путем осмысленного и желанного включения в образовательный процесс.

Таким образом, в центре хьютагогики находится взрослый человек, осознанно и самостоятельно управляющий процессом своего обучения, выстраивающий свою образовательную траекторию как результат персонального опыта [12].

Отечественные исследователи в области образования взрослых рассматривают хьютагогику как новую концепцию непрерывного образования, интегрирующую достижения педагогики и андрагогики в решении новых научно-педагогических и образовательных задач. Хьютагогический подход определяет новую систему универсальных принципов и образовательных методик, применяемых в течение всей профессиональной жизни человека и которые естественным образом дополняют и расширяют область использования педагогики и андрагогики, а также компенсируют недостатки педагогической и андрагогической наук.

В исследовании [10] описаны основные положения реализации хьютагогического подхода:

- человек сам управляет своим обучением и профессиональным развитием;
- ключевым навыком является знание – как учиться;
- самонаправляемое обучение происходит, прежде всего, перед лицом неопределённости и необходимости;
- самонаправляемое обучение основано на рефлексии, метапознании, самоанализе процесса обучения;

– обучение происходит посредством самоизбранного и самонаправляемого действия, свободы учиться;

– роль преподавателя заключается в том, чтобы позволять обучающимся продвигаться вперед, обеспечивая обратную связь.

К основным принципам хьютагогического подхода относятся:

– *принцип эвристичности* (самостоятельный поиск подходов к решению познавательных задач);

– *принцип метакогнитивизма* (понимание и использование принципов работы мышления и памяти);

– *принцип креативности* (способность к нестандартным подходам при решении задач);

– *принцип демократизма* (образование становится доступным в любом возрасте за счет открытости источников обучения);

– *принцип нелинейности и многовариантности* (самостоятельное конструирование индивидуального образовательного маршрута обучающегося происходит согласно меняющимся запросам окружающей среды);

– *принцип уникальности образовательной траектории* (основывается на формировании обучающимися собственных целей, задач, форм и методов обучения, что позволяет учитывать специфику профессиональных дефицитов и образовательных запросов);

– *принцип опережения* (обучение строится с учетом прогнозирования нужд и потребностей современного общества);

– *принцип личностного целеполагания* (данный принцип предполагает установку личных целей обучающегося в процессе учебной деятельности).

Учет принципов хьютагогического подхода при обучении взрослых направлен на повышение мотивации у обучающихся, рост познавательного интереса, реализацию активной субъектной позиции и созданию оптимальных условий самоуправления процессом профессионально-личностного развития в образовательной деятельности [6]. Некоторые принципы хьютагогики прослеживаются в концепции студентоцентричного обучения (*student-centered learning*) и в концепции взаимного обучения.

**Выводы.** Таким образом, хьютагогика выступает как новая концепция в образовании, позволяющая индивидуально подходить к выбору путей и способов профессионального и личностного саморазвития. Непрерывное профессиональное образование взрослых обучающихся, реализуемое на основе хьютагогического подхода, является эффективным инструментом, обеспечивающим профессиональное самообразование, в том числе, в современных условиях цифровой образовательной среды. Преимущество принципов хьютагогики при реализации процесса обучения очевидно, так как они позволяют учитывать специфику профессиональных дефицитов и образовательных запросов педагога-обучающегося с учетом разной степени его социального и трудового опыта. Хьютагогика аккумулирует лучшие современные теории в организации непрерывного профессионального образования как образе жизни, в поиске эффективных путей развития человека путем самонаправляемого обучения.

**Аннотация.** Статья посвящена вопросам рассмотрения принципов хьютагогики в контексте непрерывного педагогического образования в условиях цифрового обучения. Автором подчеркивается, что потребность преподавателей в осуществлении непрерывного профессионального образования происходит с учетом принципов хьютагогики. В статье отмечается, что в центре хьютагогики стоит взрослый человек, осознанно и самостоятельно управляющий процессом своего обучения. В статье описаны основные положения и принципы реализации хьютагогики, современной концепции самостоятельного обучения. Хьютагогика позволяет индивидуально подходить к выбору путей и способов профессионального и личностного саморазвития, выступает как новая парадигма образования, в которой обучающийся является менеджером своих знаний. Учет перечисленных в статье принципов хьютагогики в контексте непрерывного педагогического образования направлен на создание оптимальных условий самоуправления процессом профессионального развития в цифровой образовательной среде. Хьютагогика аккумулирует лучшие инновационные практики в организации непрерывного профессионального образования как образе жизни, в поиске эффективных стратегий саморазвития человека путем осознанного включения в образование.

**Ключевые слова:** цифровая образовательная среда, хьютагогика, непрерывное образование, самостоятельное обучение, профессиональное образование, обучение взрослых.

**Annotation.** The article discusses principles of heutagogy in the context of continuous pedagogical education in digital educational environment. The author emphasizes the demand for teachers in the realization of continuous professional education while taking the principles of heutagogy into account. The

article notes that the heutagogy provides an approach to adult education that is based on learner determined learning. The article describes the main principles for the implementation of heutagogy, being a modern concept of self-determined learning. Heutagogy allows to take individual path and means of professional and personal self-development, acts as a new paradigm of education, in which the student becomes a manager of his knowledge. Heutagogy, the study of self-determined learning, may be viewed as a natural progression from earlier educational methodologies and may well provide the optimal approach to learning in the twenty-first century in a digital educational environment. Heutagogy provides a framework and identifiable techniques that develop aspects of capability and the capacity for lifelong learning, accumulates the best innovative practices in the organization of continuous professional education as a way of life, in search for effective strategies for self-development.

**Key words:** digital educational environment, heutagogy, lifelong education, self-determined learning, professional education, adult education.

#### **Литература:**

1. Доклад Правительства Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования [сайт]. – URL: <http://static.government.ru/media/files/GYRuAхоqmjgpAxer8PRuu2zMB9NBFAa9.pdf> (дата обращения 11.04.2023).

2. Евстигнеев, М.Н. Компетентность учителя иностранного языка в области использования дистанционных технологий на современном этапе / М.Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. – 2020. – № 9. – С. 80-90

3. Игнатович, Е.В. Хьютагогика как зарубежная концепция самостоятельного обучения / Е.В. Игнатович // Непрерывное образование: XXI век. – 2013. – № 3. – С. 25-32

4. Иванова, М.В. Проектный подход в формировании индивидуальных образовательных траекторий / М.В. Иванова, Т.В. Ртищева // Инновации в образовании. – 2018. – № 1. – С. 5-16

5. Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах / отв. ред. Г.А. Ключарев. – М.: РАН. – 2008. – 400 с.

6. Петрова, Т.К. О некоторых методах обучения взрослых иностранным языкам / Т.К. Петрова // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2022. – № 05 (70). – Режим доступа: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/o-nekotorykh-metodakh-obucheniya-vzroslykh-inostrannym-yazykam.html> (дата обращения: 11.04.2023).

7. Самойленко, Н.Б. Хьютагогика как модель самостоятельного образования: теория и практика / Н.Б. Самойленко, М.С. Шевченко // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2019. – Т. 5, № 4. – С. 100-105

8. Сергеева, М.Г. Формирование личностно-ориентированного образовательного вектора обучающегося в контексте непрерывного образования / М.Г. Сергеева // Современный ученый. – 2020. – № 2. – С. 102-106

9. Хлыбова, М.А. К вопросу о непрерывном педагогическом образовании / М.А. Хлыбова // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2022. – № 04 (69). – Режим доступа: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/k-voprosu-o-nepreryvnom-pedagogicheskom-obrazovanii.html> (дата обращения: 11.04.2023).

10. Halupa, C.M. Pedagogy, Andragogy, and Heutagogy / C.M. Halupa // Transformative Curriculum Design in Health Sciences Education. – IGI Global, 2015. – P. 143-158

11. Hase, S. From Andragogy to Heutagogy / S. Hase, Ch. Kenyon. – URL: [https://www.researchgate.net/publication/301339522\\_From\\_andragogy\\_to\\_heutagogy](https://www.researchgate.net/publication/301339522_From_andragogy_to_heutagogy) (дата обращения: 12.04.2023).

12. Heick, T. The Difference Between Pedagogy, Andragogy, And Heutagogy / T. Heick. – URL: <https://www.teachthought.com/pedagogy/a-primer-in-heutagogy-and-self-directed-learning/> (дата обращения: 12.04.2023)

13. Tett, L. Lifelong learning policies, practices and possibilities / L. Tett // The Adult Learner: The Irish Journal of Adult and Community Education. – 2014. – № 15. – P. 28.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ**

*кандидат педагогических наук Черемисинова Римма Анатольевна  
Вятский государственный университет (г. Киров);  
студентка Долинина Виктория Игоревна  
Вятский государственный университет (г. Киров)*

**Постановка проблемы.** Отличительной чертой современного мира является стремительное увеличение объема информации. Как никогда прежде усиливается необходимость уметь отделять истинные факты от ложных, реалистичные от абсурдных. Каждому человеку важно уметь анализировать поступающую информацию, распознавая, где есть вымысел, а где действительные данные. Именно здоровое размышление и обдумывание позволяет нам сформировать собственное мнение на тот или иной вопрос, или же присоединиться к мнению других, обозначив для себя сильные и слабые стороны данного убеждения и приняв его для себя в качестве мировоззренческой опоры.

Одним из всевозможных способов получения информации является чтение. Процесс чтения имеет место в самых разнообразных сферах нашей жизни, будь то профессиональная деятельность, сфера культуры или быт. Чтение также является незаменимым инструментом обучения. Однако в современной сфере образования существует серьезная проблема, суть которой состоит в том, что по школьной программе обучающимся предоставляется большое количество текстов разной тематики, но в основном только с целью получения новой информации. В недостаточной степени уделяется внимание развитию такого важного умения как критический анализ информации. Учеников необходимо научить правильно работать с данными – отбирать их, обрабатывать и анализировать, а также высказывать свое мнение по поводу прочитанного.

Выходом из данной проблемной ситуации может стать использование технологии развития критического мышления (ТРКМ) в процессе обучения чтению, так как именно она способствует активизации критического подхода к получаемой извне информации.

**Изложение основного материала исследования.** Как становится понятно из названия, ТРКМ базируется на таком важном понятии как «критическое мышление». В современной психологии существуют различные дефиниции данного понятия. Так, например, Д. Халперн, одна из представителей зарубежных исследований в этой области, определяет критическое мышление как применение когнитивных техник или стратегий с целью повышения возможности получить наиболее правильный и точный конечный результат [5]. Она подчеркивает, что важной отличительной чертой критического мышления является выстраивание умозаключений в логически связанную цепь. Более того, критический подход к информации обуславливает согласование разрозненных логических моделей, а также побуждает к принятию аргументированных решений. Суть данных решений заключается в личном выборе между признанием и опровержением какого-либо суждения. Перечисленные сведения доказывают принадлежность критического мышления к активному психическому процессу, основной целью которого является решение конкретной коммуникативной задачи.

В научных работах зарубежных авторов термин «критическое мышление» появился значительно раньше, чем в отечественных исследованиях. Впервые его использовал знаменитый американский педагог и философ Дж. Дьюи в книге «Как мы мыслим» в 1910 году. Неоценимое участие в изучении критического мышления приняли также такие ученые, как Ж. Пиаже, К. Поппер, Р. Пол, Э. Браун, И. Бек и др. Среди представителей отечественных исследователей, изучением данной темы занимались Л.С. Выготский, А.Ю. Коджаспиров, И.О. Загашев, П.П. Блонский и др. Идеи перечисленных ученых послужили неким фундаментом для создания ТРКМ через чтение и письмо. Данную технологию впервые начали применять в Америке в конце XX века. Ключевыми фигурами в разработке программы считаются педагоги Дж. Стил, К. Мередит и Ч. Тэмпл. Упомянутые ученые смогли обобщить и упорядочить уже существующий теоретический и практический опыт в данной сфере, и в конечном итоге создали полноценную модель обучения с богатым разнообразием приемов и методов.

Американский профессор и преподаватель Д. Клустер вывел пять основных характеристик критического мышления [2]. Первая особенность заключается в самостоятельности данного вида мышления. Занятие, построенное на принципах критического мышления, стимулирует у

обучающихся способность к формулированию своего собственного мнения, идеи, оценки или убеждения. Мышление является сугубо индивидуальным процессом, поэтому и критический анализ данных базируется на индивидуальных особенностях отдельно взятого человека. Ученикам необходимо предоставлять свободу самостоятельного размышления даже над самыми сложными вопросами. Однако стоит отметить, что любой индивидуум обладает правом присоединиться к убеждению других людей. В этом случае критическое мышление перестает быть оригинальным.

Вторая отличительная черта критического мышления – обязательное наличие отправной информации, какого-либо знания, являющегося мотивационной базой для последующего усвоения новых данных. Обучение критическому мышлению должно быть постепенным, его необходимо выстраивать на определенном каркасе – от простого к сложному, от старого и уже известного к новому. Работа с текстами любого характера (учебными, художественными, научными, документальными и др.) по каждому предмету – деятельность обыденная и привычная, как для учеников, так и для учителей. Письменная речь, в свою очередь, является отличным средством выражения и фиксации мыслей. Именно поэтому критическое мышление формируется более успешно через чтение и письмо.

Еще одна немаловажная характеристика заключается в том, что критический анализ информации должен отталкиваться от осознания проблемы и постановки вопросов для ее решения. При этом формулировать и выводить эти вопросы должны преимущественно сами обучающиеся, беря за основу свой жизненный опыт. Тем самым, будет стимулироваться их познавательная активность и природная любознательность, так как проблемная ситуация будет соответствовать их личным интересам. Однако учителю все же стоит самому определить круг решаемых проблем заранее, чтобы во время занятия контролировать ход дискуссии и помогать ученикам выводить данные проблемы самостоятельно.

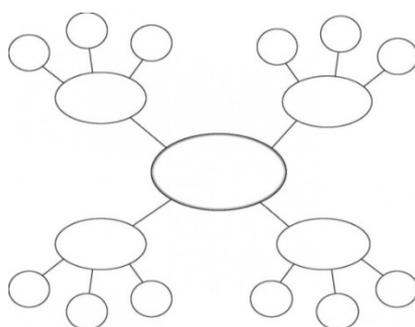
Стремление к убедительному аргументированию также является важной чертой критического мышления. То есть человек, мыслящий критически, кроме того, чтобы найти собственное решение проблемы, должен обосновать его, приведя разумные доводы. При этом важно умение признать наличие других вариантов решения одной и той же проблемы и желание доказать логичность и рациональность выбранного решения по сравнению с остальными. Следует упомянуть, что аргументация состоит из трех основных элементов. Ключевым является утверждение, которое в свою очередь подкрепляется несколькими суждениями. Каждое суждение должно быть обосновано с приведением доказательств. Это могут быть фрагменты из текста, статистика, личный опыт и т.п. Именно наличие доказательств позволяет оспаривать или признавать возможные контраргументы.

Последняя, но не менее значимая черта критического мышления – социальность. Любая мысль может быть проверена или улучшена только в сравнении. При взаимодействии с другими людьми, а именно при споре, обсуждении, чтении, уточняется и углубляется собственная позиция человека. Именно поэтому на занятиях, направленных на развитие критического мышления, предпочтительно выбирать парную или групповую форму работы, как, например, дискуссии, дебаты, общие письменные работы и т.д. Однако, чтобы избежать конфликтных ситуаций, учитель должен, прежде всего, воспитывать у обучающихся такие качества как терпимость, умение слушать других, а также умение брать ответственность за собственную точку зрения. Тем самым учебный процесс будет максимально приближен к условиям реальной жизни.

Урок с применением ТРКМ через чтение и письмо строится на поэтапной системе. Первый этап – «вызов» (evocation), предполагающий актуализацию уже имеющихся знаний, мотивирование учеников и постановку ими собственных целей обучения. Следующий этап – стадия осмысления (realization of meaning). Здесь учитель демонстрирует новый материал, обучающиеся ищут ответы на интересующие их вопросы и при необходимости корректируют поставленные цели обучения. Происходит соотнесение старых знаний с новой информацией. Заключительным этапом является рефлексия (reflection). Стадия рефлексии подразумевает размышление – школьники суммируют и упорядочивают полученную информацию, обмениваясь мнениями друг с другом и с учителем. Происходит анализ всего процесса изучения материала, обучающиеся отвечают на поставленные ранее вопросы, а также формулируют новые цели учебной деятельности [1].

Для эффективного применения ТРКМ существует большое количество стратегий или, по-другому, приемов. Ниже мы подробнее рассмотрим наиболее известные из них.

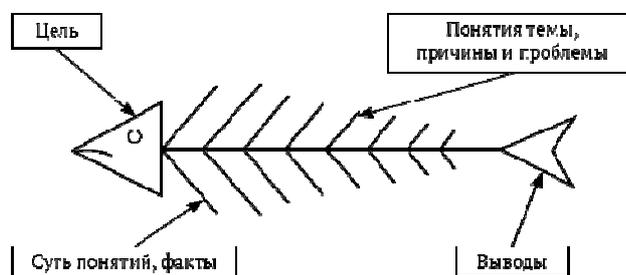
Итак, первый прием – «Кластер» (от англ. «Cluster» – гроздь). Кластер – это графическое отображение смысловых единиц текста в определенном порядке в виде виноградной грозди. Примерная схема кластера представлена на рисунке 1.



**Рисунок 1. Кластер**

Алгоритм работы с кластером довольно прост. Обучающиеся читают текст, затем учитель записывает на доске основное для текста понятие (слово, словосочетание или утверждение). Далее от центрального понятия располагают наиболее яркие факты, отображающие главную тему, и соединяют их между собой. Данные факты уточняются и расширяются, создавая тем самым все новые элементы кластера. В результате получается схема, графически отображающая размышления и определяющая информационное поле данного текста. Благодаря такому приему происходит систематизация материала и установление причинно-следственных связей между отдельными понятиями. Кластеры могут использоваться на всех этапах реализации ТРКМ [7].

Следующий прием – «Рыбий скелет» или «Фишбоун» (от англ. «Fish bone»). Данная стратегия позволяет рассмотреть представленную в тексте проблему с разных сторон, особенно если она обозначена неявно, а также определить фактическую базу для дальнейшего решения проблемы. Схема «Фишбоун» изображается следующим образом: прежде всего, рисуется позвоночник рыбы – он символизирует нить повествования, затем ее голова – проблема, которую необходимо решить. Далее, сверху и снизу от позвоночника проводят линии – верхние представляют собой причины описанной проблемы, а нижние отображают факты, доказывающие данные причины. Хвост рыбы – решение проблемы, выводы и обобщения. Наглядно схема представлена на рисунке 2.



**Рисунок 2. Fishbone**

Прием «Fishbone» подходит как для парной, так и для групповой работы. Подробная графическая схема помогает визуализировать взаимосвязи между причинами и следствиями, а также распределить факты по степени их важности. Применение данной стратегии будет наиболее эффективным во время активного обсуждения прочитанного.

Еще один довольно распространенный прием – «Инсерт» (от англ. insert –вносить, вписывать). «Инсерт» – это маркировка текста различными значками по мере его прочтения. Название данного приема является аббревиатурой и расшифровывается следующим образом: I – interactive, N – noting, S – system for, E – effective, R – reading, T – thinking (интерактивная размечающая система для эффективного чтения и размышления). В приеме «Инсерт» используется 4 значка: «V» – информация соответствует тому, что вы знаете; «+» – то, что вы читаете, является для вас новым; «-» – то, что вы читаете, противоречит тому, что вы знали; «?» – информация не понятна, вы хотели бы получить больше сведений по данному вопросу. Помимо чтения и маркировки текста, обучающиеся также заполняют таблицу тезисами из текста согласно значкам. Прием «Инсерт» помогает максимально включить в работу учеников – по мере заполнения таблицы они снова и снова возвращаются к тексту, тем самым вдумчиво прочитывая его и извлекая необходимую информацию для последующего ее обсуждения [8].

Не менее эффективным является прием «мозговой штурм» или «мозговая атака» (англ. «brainstorming»). Данная стратегия направлена на организацию коллективной деятельности по поиску креативных, нетрадиционных способов решения поставленных проблем. Мозговой штурм позволяет каждому обучающемуся активно участвовать в общем обсуждении и высказывать свои собственные идеи и предложения. Однако при проведении мозгового штурма необходимо соблюдать определенные правила, чтобы не отходить далеко в сторону от главной цели урока [3]. Во-первых, не допустима открытая критика выдвигаемых предложений и проявление негативных эмоций – учитель должен контролировать процесс обсуждения и вовремя предотвращать конфликтные ситуации. Во-вторых, темы и задачи для мозгового штурма должны соответствовать интересам детей, тем самым повышая их мотивацию к высказыванию своих мыслей. В-третьих, учителю необходимо поддерживать активный темп работы – если у учеников возникают трудности с поиском решений, ему необходимо перефразировать проблему или самому предложить несколько путей ее решения в качестве примера. Проведение мозгового штурма возможно как в отдельных группах, так и коллективно. Алгоритм работы с данным приемом не сложен – сначала создается банк идей (набрасывание возможных путей решения проблемы), затем происходит анализ идей (нахождение положительных и отрицательных сторон), и, наконец – обработка результатов (из всех идей выбирается одна самая практичная и интересная) [4].

ТРКМ имеет ряд преимуществ, одним из которых является тот факт, что она подходит для обучающихся разных возрастных групп. Согласно исследованиям Ж. Пиаже, которые легли в основу создания упомянутой технологии, критическое мышление можно развивать в любом возрасте, начиная с дошкольного. Кроме того, ТРКМ обладает большим количеством разнообразных приемов обучения. Комбинируя их, учитель помогает обучающимся достичь конечной цели применения данной технологии – сформировать навык формулирования вопросов, научить аргументировать ответы и принимать независимые продуманные решения.

**Выводы.** Разнообразие приемов ТРКМ позволяет эффективно формировать у обучающихся такое важное умение, как работа с информацией. С помощью технологии ученики учатся: находить в текстах необходимую информацию и отличать важную от второстепенной; формулировать свои собственные мысли и аргументировано доказывать свою точку зрения; делать определенные выводы и умозаключения после знакомства с той или иной проблемой; выстраивать различные факты по степени их важности; устанавливать причинно-следственные связи и находить ошибки в своих предположениях и др. Более того, использование данной технологии предоставляет учителю возможность творчески подойти к обучению иностранным языкам. Подбирая и комбинируя различные стратегии, учитель может поддерживать высокий уровень мотивированности и вовлеченности обучающихся в учебный процесс, тем самым создавая благоприятную и активную рабочую атмосферу во время урока.

**Аннотация.** Изучение иностранного языка является неотъемлемой составляющей современного мира. Однако, существуют проблемы, с которыми сталкиваются обучающиеся при изучении иностранного языка. Одна из таких проблем – это отсутствие умения правильной работы с информацией. В статье описываются преимущества использования технологии развития критического мышления при обучении чтению на иностранном языке. Авторами раскрывается понятие «критическое мышление», приводятся его основные характеристики. Представлена история создания технологии. Статья содержит информацию об особенностях планирования урока с применением технологии развития критического мышления. Описываются приемы технологии и алгоритм работы с ними.

**Ключевые слова:** критическое мышление, чтение, информация, анализ информации, обучение, иностранный язык.

**Annotation.** Learning a foreign language is an integral part of the modern world. However, there are problems that students may face when learning a foreign language. One of these problems is the lack of the ability to work with information correctly. The article describes the advantages of using critical thinking development technology when teaching reading in a foreign language. The authors reveal the concept of "critical thinking"; its main characteristics are given. The history of the technology's creation is presented. The article contains information about the features of planning a lesson using critical thinking development technology. The techniques of technology and the algorithm of working with them are described.

**Key words:** critical thinking, reading, information, data analysis, teaching, foreign language.

### Литература:

1. Заир-Бек, С.И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2011. – 223 с.
2. Клустер, Д. Что такое критическое мышление? / Д. Клустер // Перемена: Международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо. – 2001. – Т. 4. – №. 36. – С. 40.
3. Курьянов, М.А. Активные методы обучения / М.А. Курьянов, В.С. Половцев. – Тамбов: Изд-во ТГТУ. – 2011. – С. 78.
4. Тошева, Н.А. Использование метода мозгового штурма на уроке комплексного анализа и его преимущества / Н.А. Тошева // Проблемы педагогики. – 2021. – Т. 53. – № 2. – С. 31-34
5. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
6. Bellanca, J. The Cooperative Think Tank II: Graphic Organizers to Teach Thinking in the Cooperative Classroom. K-Adult / J. Bellanca. – Palatine, Illinois: Skylight Publishing, Cop. 1990. – 86 p.
7. Buehl, D. Classroom strategies for interactive learning, 4th Edition / D. Buehl. – York, Maine: Stenhouse Publishers and International Literacy Association, Cop. – 2017. – 260 p.
8. Vaughan, L.L. Reading and Reasoning Beyond the Primary Grades / L.L. Vaughan, T.H. Estes; Ed. by Ch. Temple, K. Meredith and J. Steele. – Boston, Massachusetts: Allyn & Bacon, Cop. 1986. – 662 p.

### УДК 378.2

#### ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

*кандидат педагогических наук Черемисинова Римма Анатольевна  
Вятский государственный университет (г. Киров);  
студентка Долинина Виктория Игоревна  
Вятский государственный университет (г. Киров)*

**Постановка проблемы.** В соответствии с действующим Федеральным государственным образовательным стандартом одним из приоритетных направлений развития личности является овладение иностранным языком на уровне, достаточном для использования языка в качестве инструмента межличностного и межкультурного взаимодействия. Однако общение на иностранных языках и получение информации о разных культурах ограничивается зачастую лишь учебными занятиями в школе. Решением данной проблемы может стать текстоориентированный подход в организации учебного процесса, который предполагает овладение умениями чтения.

Чтение на иностранном языке имеет множество преимуществ, среди которых не менее важным является возможность снять межкультурный барьер. Через тексты обучающиеся могут познакомиться с особенностями жизни и мировоззрения представителей других стран, что в свою очередь будет способствовать развитию толерантного отношения к разным культурам.

**Изложение основного материала исследования.** В современном образовательном процессе предпочтение все чаще и чаще отдается активным формам и методам обучения, что требует от учителя организации учебной деятельности с акцентом на повышение мотивированности обучающихся к изучению иностранного языка, а также на развитие их навыков самообразования и самостоятельной работы с информацией. Последнее является довольно важным для каждого современного человека. Именно правильная работа с информацией позволяет успешно взаимодействовать с окружающими и получать необходимые знания о системе мировых ценностей. Несмотря на тот факт, что обучение иностранным языкам нацелено в основном на овладение устной речью, достаточно большой процент информации школьники получают из текстов. Именно поэтому, чтение является одним из основных инструментов введения их в иноязычную культуру, а также усвоения ими языковых и страноведческих знаний.

Обратимся к определению понятия «чтение». Так, в «Новом словаре методических терминов и понятий» Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина этот процесс описывается как один из рецептивных видов речевой деятельности, ориентированный на приятие и осознание письменного текста [1]. Стоит уточнить, что речевая деятельность является активным, целенаправленным, опосредованным языковой системой и обусловленным ситуацией общения процессом передачи и получения сообщений [3]. В современной лингводидактике существуют два вида речевой деятельности –

основные и вспомогательные. Последние, однако, не представляют для нашего исследования большого интереса, так как в большинстве случаев являются лишь комбинациями основных видов.

Итак, основными видами речевой деятельности принято считать продуктивные, подразумевающие порождение и сообщение информации, и рецептивные, предполагающие прием информации. Продуктивные виды речевой деятельности включают письмо и говорение, а рецептивные – слушание и, собственно, чтение. Чтение является важной частью коммуникативной деятельности и рассматривает фиксированную на письме речь. Данный процесс достаточно сложен и заключается в получении и активном осмысливании информации, графически закодированной по системе того или иного языка [4].

Как было упомянуто ранее, процесс чтения, в большинстве случаев, подразумевает взаимодействие с текстами. Текст является основной речевой единицей содержания обучения иностранным языкам. Речевые задачи при обучении чтению и разговорной речи основаны на материале текстов. Кроме того, тексты могут выступать в роли речевых образцов, если, например, учитель вводит новый лексический или грамматический материал. Развитие умения аудирования и письменной речи также основываются на текстах, они же являются базой для монологической и диалогической речи, так как предоставляют информацию для размышления, стимулируют интерпретацию прочитанного и формирование собственного отношения к предмету обсуждения.

Чтение является важной составляющей процесса обучения, оно может выступать как целью, так и средством овладения языком. Однако чтобы чтение действительно приносило пользу обучающимся, очень важно научить их правильно работать с текстами. Учителю необходимо развивать у школьников такие базовые умения, как прогнозирование содержания информации по структуре и смыслу; умение определить тему и основную мысль текста; умение делить текст на части по смыслу; умение отделять главную информацию от второстепенной; умение интерпретировать прочитанное [6].

Важно отметить, что работа с текстом подразумевает разделение на три общепринятых этапа: дотекстовый (или этап предвосхищения), текстовый и послетекстовый. Главной задачей дотекстового этапа является определение и формулирование речевой задачи для первого прочтения, а также обеспечение обучающихся должной мотивационной базой и сокращение возможных речевых и языковых трудностей. На данном этапе предполагается использование таких заданий, как например: работа с заглавием (определение темы текста, списка охватываемых в нем проблем, центральных понятий и т.д.); составление предложений о вероятной теме текста на основе предоставленных иллюстраций; обращение к языковой догадке при знакомстве с новой лексикой и определение темы текста; просмотр вопросов к тексту и самого текста с целью определения темы и основных проблем.

Дальнейшая работа с текстом рассматривается как текстовый этап. Главное назначение данного этапа – проконтролировать степень сформированности тех или иных языковых навыков и речевых умений и провести дальнейшую работу по формированию соименных навыков и умений. Для составления заданий педагог может использовать следующие установки: найди ответы на представленные вопросы; соотнеси заголовки с соответствующими абзацами; прочти описание внешности, действия, мнение действующих лиц и т.п.; заполни пропуск в тексте подходящим по смыслу предложением и т.д.

Последний этап работы с изучаемым текстом получил название «послетекстовый». Основной смысл данного этапа заключается в том, чтобы подготовить обучающихся к самостоятельному ответу в письменной или устной форме. При этом использованные и описанные в тексте ситуации или события выступают для них как опора, которая может быть представлена в различных формах – будь то языковой, содержательной или речевой. Чтобы помочь обучающимся выйти на самостоятельное высказывание, учитель может предложить следующие задания: согласись или опровергни представленные утверждения; выдели основные идеи текста и составь по ним план; вкратце перескажи основное содержание текста, составь к нему аннотацию или рецензию; подбери пословицы, смысл которых наиболее точно подходит к данной ситуации и передает идею текста; придумай и запиши собственный текст в другом стиле, основываясь на ситуацию из текста и т.д. [7].

У цели обучения чтению на уроках иностранного языка есть и практическая часть, сущность которой заключается в том, чтобы обучающиеся научились читать тексты с осознанием того, насколько точно им нужно погрузиться в представленный текст, чтобы получить ту или иную информацию. Иногда, чтобы найти какие-либо краткие данные, как например имена и даты, достаточно лишь просмотреть текст. Если же требуется подробное объяснение какого-либо события или человека, необходимо подходить к прочтению уже более сосредоточенно и серьезно. Степень погружения в прочитанное, а также полнота понимания информации подробно отражена в

классификации отечественного профессора С.К. Фоломкиной, основанной на практических потребностях школьников. С.К. Фоломкина дифференцирует четыре основных вида чтения, отталкиваясь от того, какую целевую установку получают ученики от учителя. К данным видам относят ознакомительное, поисковое, изучающее и просмотровое чтение. Однако стоит отметить, что только первые три являются предметом педагогической работы в средней школе. Основываясь на описанную выше классификацию, мы рассмотрим каждый из видов чтения более подробно [9].

Ожидаемым результатом ознакомительного чтения является понимание стержневого смысла текста, что не предполагает использование учителем установки на запоминание всей информации. Обучающимися воспринимается только основная идея, второстепенные же факты могут оставаться «непонятными». Для такого чтения подбираются легкие в языковом плане и довольно объемные тексты. Объем информации важен для создания языковой избыточности, которая, в свою очередь, позволяет акцентировать внимание на главной идее текста и способствует развитию у школьников информационной помехоустойчивости [5].

Поисковый вид чтения предназначен прежде всего для поиска точной и узконаправленной информации в тексте – это могут быть различные определения, даты, цифры, формулировки и т.д. Читающий просматривает весь текст, не вдаваясь в подробности, и акцентирует свое внимание только на тех частях, где содержится требуемая информация, то есть фрагменты текста, являющиеся объектом поиска, подвергаются более подробному анализу. Полнота понимания у такого чтения соответственно фрагментарная. Для поискового чтения подходят тексты относительно большого объема, содержащие разнообразные факты, реалии, страноведческий материал. Одно из главных требований к таким текстам – четко оформленная внутренняя структура, где, например, есть информативный заголовок, подзаголовки, абзацное членение.

Основная цель просмотрового чтения – получение единой концепции информации с глобальным уровнем понимания прочитанного. Обычно, такое чтение используют в тех случаях, когда необходимо принять решение о дальнейшей работе с источником: понадобится текст или нет. В некоторых случаях просмотровое чтение схоже по своим функциям с поисковым, когда, например, текст используется в качестве напоминания об уже полученной ранее информации. Однако целевые ориентиры просмотрового чтения значительно отличаются от поискового: в первом случае текст просматривается для получения целостного представления о нем; во втором – для поиска конкретных сведений. Для подобного чтения требуются высокая языковая квалификация обучающегося и понимание особенностей хода мысли автора в текстах различных жанров.

Первейшая задача изучающего чтения – глубокое и ясное понимание всего текста. Здесь важно дать установку на продолжительное усвоение полученной информации и последующее ее использование, поэтому подобное чтение характеризуется довольно низкой скоростью, многократным прочтыванием отдельных мест с активным включением внутренней речи в данный процесс. Не исключается также использование перевода и письменных заметок для улучшения понимания прочитанного, а также для самоконтроля. При обучении изучающему чтению объем текстов должен быть небольшим. Тексты должны обладать познавательной ценностью, а также быть относительно сложными с точки зрения используемого языка. Стоит отметить, что именно изучающее чтение, подразумевающее как можно более точное понимание прочитанного, позволяет максимально увеличить количество и вариации возможных речевых произведений обучающихся.

Для того чтобы превратить иноязычное чтение в увлекательный процесс, необходимо правильно мотивировать учеников и обеспечить их соответствующими, специально продуманными коммуникативными заданиями для учебных текстов, которые должны быть связаны со смысловой стороной читаемого. Здесь необходимо уточнить значение понятия «учебный текст», которое, согласно формулировке В.А. Бойко, означает текст, способный выполнять мотивационную, информационную и контролирующие функции и обеспечивать условия для постепенного формирования механизмов чтения [4].

Задания к учебным текстам являются весьма важным рычагом для контроля чтения, стимулирования и контроля понимания, они также определяют тип чтения. Поэтому к постановке задач следует относиться с большой ответственностью. Они должны быть построены с учетом характера чтения как вида речевой деятельности. Соответственно, ключевые звенья чтения, такие как сам текст, упражнения перед чтением и контроль восприятия, должны аналогичны выбранному виду чтения [8]. Далее мы рассмотрим возможные варианты заданий для обучения изучающему чтению, поскольку этот вид чтения является наиболее глубоким и осознанным, тем самым предоставляя широкие возможности для работы с информацией не только на уровне значения, но и на уровне смысла.

Прежде чем перечислить формулировки заданий, укажем основные условия успешности обучения изучающему чтению:

- обучающимся предоставляется возможность читать текст медленно, без строго ограничения по времени;
- каждое новое перечитывание направлено на решение новых проблем;
- для улучшения понимания разрешается переводить весь текст или его части на родной язык;
- сложность текстов должна увеличиваться постепенно;
- при самостоятельном чтении обязательно наличие словарей.

При соблюдении вышеперечисленных условий, ученик сможет максимально сконцентрироваться на получение новой информации, а также сможет проанализировать ее в соответствии с целевой установкой. Итак, упражнения для обучения изучающему чтению могут звучать следующим образом [2]:

- расположите факты из текста по степени их значимости;
- перечислите наиболее важные факты и аргументируйте свой выбор;
- выпишите из текста информацию, подходящую для вывода или аннотации;
- составьте краткое изложение текста;
- задайте вопросы к главной и второстепенной информации;
- запишите прочитанную информацию в виде кратких тезисов;
- письменно дайте оценку прочитанному тексту;
- заполните пробелы подходящими словами;
- выполните перевод отдельных абзацев на родной язык и т.д.

Как мы можем видеть, все вышеперечисленные упражнения предназначены для развития специфических умений, нацеленных главным образом на выявление основной идеи текста. Степень понимания прочитанного влияет на вид порождаемого речевого произведения. Во время изучающего чтения ученики углубляются в содержание текста, отмечают для себя важные детали и факты, что в дальнейшем значительно расширяет диапазон возможных речевых произведений.

Чтобы помочь обучающимся правильно оформить основную мысль и выразить мнение по прочитанному, учителю необходимо проводить дискуссии и обсуждения. Однако для того, чтобы сделать обмен мнениями во время дискуссии более плодотворным, учитель должен придерживаться некоторых рекомендаций. Прежде всего, ему следует брать на себя роль организатора обсуждения и поддерживать его, обеспечивая постоянное взаимодействие и включение всех учеников в данный процесс. Кроме того, вопросы для вызова комментариев или суждений необходимо подготовить заранее, с учетом поднимаемых в обсуждении тем. Не менее важным пунктом является также активизация и подключение таких мыслительных процессов обучающихся, как анализ, синтез, сравнение и оценивание.

**Выводы.** Одной из основных задач педагога при обучении иностранному языку является развитие у учеников умения правильно работать с информацией. В настоящее время существует множество различных методов передачи информации. Однако наиболее эффективным из них, в рамках учебных занятий, является чтение. Чтение на иностранном языке, в том числе изучающее, расширяет кругозор и коммуникативные способности учеников, а также позволяет почерпнуть значимый культурный опыт, открывая тем самым большие возможности для развития и самосовершенствования личности.

**Аннотация.** В условиях стремительно развивающихся технологий и значительно увеличивающегося объема информации от современного школьного образования требуется воспитание полноценной, разносторонне развитой личности. Современный ученик должен быть открыт к получению новой информации, то есть к взаимодействию через нее с различными культурами, к толерантному отношению к ним. Так, при обучении иностранному языку, педагогу важно использовать наиболее эффективные и содержательные методы передачи информации. Отличным примером может стать чтение на иностранном языке. Авторами раскрываются понятия «чтение» и «текст». В данной статье объясняется роль и значение текста в учебном процессе. Приводятся виды чтения и их характеристика. Авторами также описываются этапы работы с текстом, их особенности и возможные формулировки к заданиям.

**Ключевые слова:** чтение, текст, изучающее чтение, иностранный язык, межкультурное взаимодействие, обучение.

**Annotation.** In the conditions of rapidly developing technologies and a significantly increasing amount of information, modern school education requires the upbringing of a full and versatile personality. A modern student should be open to receiving new information, that is, to interacting with different cultures

through it, to a tolerant attitude towards them. So, when teaching a foreign language, it is important to use the most effective and comprehensive methods of transmitting information. A great example would be reading in a foreign language. The authors reveal the concepts of "reading" and "text". The article explains the role and significance of the text in the educational process. The types of reading and their characteristics are given in this article. The authors also describe the stages of working with the text, their features and possible statements of the tasks.

**Key words:** reading, text, reading for detail, foreign language, intercultural exchange, teaching.

#### **Литература:**

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / под ред. Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина. – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 3-е изд, стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
3. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО "МОДЭК", 2001. – 432 с. – (Психологи Отечества).
4. Клычникова, З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З.И. Клычникова – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.
5. Кузьмина, И.В. Феномен языковой избыточности / И.В. Кузьмина // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2011. – № 1 (13). – С. 142-147
6. Пиневиц, Е.В. Психологический и методический аспекты чтения как вида речевой деятельности в обучении иностранным языкам / Е.В. Пиневиц // Русистика. – 2016. – №. 4. – С. 126-132
7. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2005. – 239 с.
8. Солонцова, Л.П. Современная методика обучения иностранным языкам (общие вопросы, базовый курс): Учебник для студентов педагогической специальности и преподавателей иностранных языков разных типов образовательных учреждений / Л.П. Солонцова. – Алматы: Эверо, 2015. – 373 с.
9. Фоломкина, С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учебно-методическое пособие / С.К. Фоломкина; науч. ред. Н.И. Гез. – Изд. 2-е, испр. – Москва: Высшая школа, 2005. – 253 с.

#### **УДК 371**

#### **ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ИССЛЕДОВАНИЯ МИРОВОЗРЕНЧЕСКИХ УСТАНОВОК ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА**

*студентка Якупова Екатерина Алексеевна  
Федеральное государственное автономное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);  
кандидат педагогических наук, доцент,  
заведующий кафедрой искусств Овсянникова Оксана Александровна  
Федеральное государственное автономное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)*

**Постановка проблемы.** Одной из самых главных задач современной педагогики является возвращение всесторонне развитой личности школьников. Мировоззрение является одним из основополагающих компонентов сформированной личности. По мнению исследователей М.М. Розенталя и П.Ф. Юдина, мировоззрение имеет достаточное практическое значение в воспитании личности, так как оно определяет отношение индивида к окружающей среде и является руководством для действия [7]. Сходным понятием с термином «мировоззрение», которое определяется как система взглядов, понятий и представлений об окружающем мире, является понятие «мировоззренческие установки», однако данное понятие требует уточнения относительно применения его в сфере школьного образования. В системе образования особое место занимают уроки изобразительного искусства, способствующие развитию мировоззрения, интеллектуальных и творческих потенций личности. Эту проблему рассматривали многие исследователи в области

различных гуманитарных наук и искусств (Алексеева Л.Л., Белозерцев С.А., Гуревич П.С., Б.М. Неменский, Узнадзе Д.Н) [1], [3], [5], [8], [10]. Перечисленные авторы по-разному подходили к выбору путей и средств воспитания. Урок изобразительного искусства, по мнению Б.М. Неменского, имеет огромный потенциал для развития мировоззренческих установок. Искусство развивает эмоционально-чувственную сферу обучающихся, делает его взгляд на мир более человечным и эстетичным [8].

Наравне с наукой искусство способно формировать целостную картину мира, вникать в модели миропонимания, но делает это в единстве чувства и мысли, что позволяет получать универсальные знания [8].

К сожалению, в общеобразовательных школах недостаточно используются возможности искусства для развития мировоззренческих установок обучающихся. Не определены способы развития данного качества школьников на уроках изобразительного искусства, не разработан диагностический инструментарий по изучению данного качества обучающихся.

**Изложение основного материала исследования.** Формирование личности и мировоззрения школьников всегда являлось одной из главных задач педагогов, однако до сих пор не поднималась тема развития конкретных мировоззренческих установок на уроке изобразительного искусства. Начинать работу по развитию мировоззренческих установок обучающихся на уроке изобразительного искусства необходимо с уточнения данного понятия, а также с разработки диагностического инструментария по исследованию уровня указанного качества школьников. Обратимся к последовательному рассмотрению понятия. Чтобы понять, что такое мировоззренческие установки, имеет смысл первоначально рассмотреть понятие «мировоззрение». Под мировоззрением понимается целостная система взглядов на мир (природу, социум и человека), окружающая действительность и место человека в этой системе. Согласно философскому словарю, мировоззрение выражается через совокупность ценностей, идеалы личности и определенной социальной группы [7]. Мировоззрение включает в себя также вполне определенное отношение индивида к окружающему его миру и обществу и их оценку. Одной из важных основ мировоззренческого самоопределения личности является такое психологическое понятие, как мировоззренческие установки. Создателем такого направления в психологии, как теория установки, стал Д.Н. Узнадзе. Теория установки Узнадзе Д.Н. превратилась в одно из серьезнейших теоретических направлений советской психологии. Согласно данной теории, установка считается основным регулятивным механизмом поведения человека, определяя его направленность и избирательную активность [10]. «Установка личности – это занятая личностью позиция, которая заключается в определенном отношении к стоящим перед ней целям или задачам и выражается в избирательной мобилизованности и готовности к деятельности, направленной на их осуществление» – писал С. Л. Рубинштейн [9, С. 154]. П.С. Гуревич отмечал, что «в истории философии можно проследить различные мировоззренческие установки, которые определяются тем, какому явлению, а с ним и понятию отдается безусловный приоритет...». Существует большое множество направленностей личности, П.С. Гуревич определяет пять основных мировоззренческих установок: природоцентризм, социоцентризм, антропоцентризм, знаниецентризм, теоцентризм [5, С. 132]. Таким образом, мировоззренческие установки – это один из компонентов мировоззрения (взгляда на мир), характеризующийся конкретным понятием, направлением, которому личность отдает наибольшее предпочтение (является главенствующим среди остальных).

Для урока изобразительного искусства важнее всего обращать внимание на деятельность школьника как личности, активно взаимодействующей с искусством и участвующую в его глубоком постижении [1]. Любой другой предмет не смог бы заменить силу искусства в формировании мировоззренческих установок и яркой личности в целом [3]. Художественная деятельность (восприятие и создание художественного продукта) действует на чувства и мысли человека, привносит немалый вклад в развитие мировоззренческих установок [4]. При правильном подходе под воздействием искусства в ребенке будут развиваться необходимые направленности и способ восприятия мира (например, в рамках различных мировоззренческих установок). Методы урока изобразительного искусства очень разнообразны и многочисленны – они способны активно влиять на развитие мировоззренческих установок обучающихся. У учителя изобразительного искусства есть привилегия с помощью особых методик обучения искусством выстраивать воспитание учеников определенным способом [2]. Таким образом, можно сказать, что развитие мировоззренческих установок у обучающихся на уроках изобразительного искусства – это процесс определения, становления жизненных приоритетов личности посредством её активного включения в формы

эстетической деятельности на общеобразовательных уроках изобразительного искусства (восприятие искусства и создание художественных продуктов).

В соответствии с темой и целью исследования была организована и проведена начальная диагностика уровня развития мировоззренческих установок у обучающихся на уроке изобразительного искусства. Исследование проводилось на базе МАОУ СОШ №92 города Тюмени с учащимися 6 класса, в нем приняли участие 20 учеников. На основе уточненного нами понятия были выделены следующие показатели: «определение основных мировоззренческих установок при восприятии произведений искусства»; «отражение приоритетной направленности личности при создании художественного продукта». Для каждого из показателей были определены диагностические методы и разработаны диагностические задания (Таблица 1).

Таблица 1

### Критерий, показатели и диагностические методы

<b>Критерий</b>	
<p><b>Развитие мировоззренческих установок на уроках изобразительного искусства</b> – это процесс определения, становления жизненных приоритетов личности посредством её активного включения в формы эстетической деятельности на уроках изобразительного искусства (восприятие искусства и создание художественного продукта).</p>	
<b>Показатели</b>	
<p>Определение основных мировоззренческих установок при восприятии произведений искусства.</p>	<p>Отражение приоритетной направленности личности при создании художественного продукта.</p>
<b>Диагностические методы</b>	
<p>Тестирование. Разработано на основе практического материала «От диагностики к развитию» Забрамной С.Д. [6].</p>	<p>Творческое задание. Разработано на основе пособия «Проективные методы психодиагностики» Шляпниковой И.А. [11].</p>

Первое диагностическое задание направлено на выявление уровня показателя «Определение основных мировоззренческих установок при восприятии произведений искусства». Учащимся предлагается пройти тестирование. Перед учениками стояла задача выбрать из ряда картин ту, которая им понравилась больше всего и подробно описать: какой жанр у выбранной картины, чем именно понравилась выбранная картина (персонажи, предметы, атмосфера, сюжет). Каждая из картин отражает в себе одну из основных мировоззренческих установок. Обучающимся представлялись на выбор следующие картины: «Явление Христа народу» Иванов А.А. (теоцентризм); «Девушка с жемчужной сережкой» Ян Вермеер (антропоцентризм); «Стихи Маяковского» Дайнек А. (социоцентризм); «Химики» Костылев В.А. (знаниецентризм); «Рожь» Шишкин И.И. (природоцентризм).

Для данного показателя были определены уровни развития. Высокий уровень (3 балла) учащийся выбрал картину, относящуюся к определенной мировоззренческой установке, аргументировал свой выбор, верно определил жанр творческой работы. Средний уровень (2 балла) учащийся выбрал картину, относящуюся к определенной мировоззренческой установке, не совсем точно аргументировал свой выбор, либо затруднялся с определением жанра творческой работы. Низкий уровень (1 балл) учащийся выбрал картину, относящуюся к определенной мировоззренческой установке, не аргументировал свой выбор, не верно определил жанр творческой работы, либо не выбрал ни одну картину.

При выполнении первого задания особых трудностей выявлено не было. Учащиеся с увлечением описывали понравившиеся им картины, определяли предмет изображения и т.д. Однако почти во всех случаях сложно было уловить ценностное отношение испытуемых в рамках той или иной установки (аргументацию), так как учащиеся не могли глубинно проявить своё личностное отношение к выбору. Чаще испытуемых привлекала цветовая гамма выбранной картины или понятный им жанр.

Второе диагностическое задание направлено на выявление уровня показателя «Отражение приоритетной направленности личности при создании художественного продукта». В этом задании учащимся предлагается нарисовать творческую композицию, опираясь на вопросы из первого

задания. Высокий уровень (3 балла) показывает учащийся, который нарисовал творческую работу, в которой явно прослеживаются основные черты выбранной установки (посредством жанра, сюжета, средств художественной выразительности). Средний уровень (2 балла) показывает учащийся, который нарисовал творческую работу, в которой с трудом прослеживаются основные черты выбранной установки (посредством жанра, сюжета, средств художественной выразительности). Низкий уровень (1 балл) определяется, если учащимся творческая работа выполнена, но в ней не прослеживаются черты выбранной мировоззренческой установки (посредством жанра, сюжета, средств художественной выразительности).

Второе задание поставило обучающихся в затруднение: им было сложно в относительно свободной теме придумать собственную композицию. Рисунки противоречили результатам первого задания, часто в работе с трудом прослеживались установки испытуемых. Кажется, многие предпочли нарисовать то, что у них лучше всего получается изобразить на листе, не обращая внимания на поставленную задачу.

Общий уровень развития мировоззренческих установок обучающихся на уроке изобразительного искусства оценивается на основе суммы баллов по всем показателям. Высокий уровень (6 баллов) предполагает, что испытуемый выбрал картину, относящуюся к определенной мировоззренческой установке, аргументировал свой выбор, верно определил жанр творческой работы, а так же нарисовал творческую работу, в которой явно прослеживаются основные черты выбранной установки (посредством жанра, сюжета, средств художественной выразительности). При среднем уровне критерия (4-5 баллов) респондент выбрал картину, относящуюся к определенной мировоззренческой установке, аргументировал свой выбор, верно определил жанр творческой работы, или выбрал картину, относящуюся к определенной мировоззренческой установке, не совсем точно аргументировал свой выбор, либо затруднялся с определением жанра творческой работы, и нарисовал творческую работу, в которой с трудом прослеживаются основные черты выбранной установки. Низкий уровень (2-3 балла) определяется, если учащийся выбрал картину, относящуюся к определенной мировоззренческой установке, не совсем точно аргументировал свой выбор, либо затруднялся с определением жанра творческой работы, или выбрал картину, относящуюся к определенной мировоззренческой установке, не аргументировал свой выбор, не верно определил жанр творческой работы; либо не выбрал ни одну картину и учащимся творческая работа выполнена, но в ней не прослеживаются черты выбранной (или какой-либо) мировоззренческой установки.

Проведён анализ проведённой диагностики обучающихся школы. В соответствии с задачами исследования была составлена и проведена начальная диагностика уровня развития мировоззренческих установок у обучающихся на уроке изобразительного искусства.

При проверке работ исследуемых был выявлен общий низкий уровень проявления мировоззренческих установок. Обучающиеся не способны выразить направленность личности ни при восприятии произведений искусства, ни при создании художественного продукта. Им трудно даётся самоопределение относительно установок личности.

**Выводы.** Таким образом, на этапе начальной диагностики были определены следующие результаты уровня развития мировоззренческих установок на уроках изобразительного искусства.

Показатель «Определение основных мировоззренческих установок при восприятии произведений искусства» на высоком уровне обнаружился у 5% испытуемых, средний уровень у 35% и низкий уровень у 60% респондентов.

Показатель «Отражение приоритетной направленности личности при создании художественного продукта» представлен следующими результатами: высокий уровень выявлен у 15% испытуемых, средний уровень у 30%, низкий уровень у 55%. Можно сделать вывод, что оба показателя развиты недостаточно, поэтому необходимо обосновать и разработать эффективные формы и методы работы с подростками, направленные на развитие обозначенного качества.

**Аннотация.** Развитие мировоззренческих установок у обучающихся на уроке изобразительного искусства способно влиять на формирование личности ребёнка, углублять его ценностный взгляд на мир. Данная статья описывает процедуру и сущность диагностического инструментария, направленного на изучение уровня развития мировоззренческих установок обучающихся на уроках изобразительного искусства. В работе рассматривается проведение начальной диагностики, представляется интерпретация полученных данных. Обозначенная проблема нуждается в изучении и дополнении как в теории, так и практике художественного образования. На основе уточнённого понятия «развитие мировоззренческих установок обучающихся на уроке изобразительного искусства» формулируются показатели данного качества подростков, для каждого показателя

разработаны методы и диагностические задания для школьников. Данная статья будет интересна педагогам предметной области «Искусство».

**Ключевые слова:** мировоззренческие установки, урок изобразительного искусства, диагностический инструментарий, метод творческих заданий, метод тестирования.

**Annotation.** The development of ideological attitudes among students in the visual arts lesson can influence the formation of a child's personality, deepen his value view of the world. This article describes the procedure and essence of diagnostic tools aimed at studying the level of development of ideological attitudes of students in the lessons of fine arts. The paper considers the initial diagnosis, the interpretation of the data obtained is presented. The indicated problem needs to be studied and supplemented both in theory and practice of art education. Based on the refined concept of "the development of ideological attitudes of students in the visual arts lesson", indicators of this quality of adolescents are formulated, methods and diagnostic tasks for schoolchildren are developed for each indicator. This article will be of interest to teachers of the subject area "Art".

**Key word:** Artistic image, printed graphics, teenagers, diagnostic tools, method of creative tasks, test method, essay method.

**Литература:**

1. Алексеева, Л.Л. Современный информационный социум и художественное образование молодого поколения: потенциал и риски, эффективность и качество / Л.Л. Алексеева // Институт художественного образования и культурологии РАО. – Москва, 2016. – С. 7-9

2. Беда, Г.В. Основы изобразительной грамоты / Г.В. Беда. – Москва: Изд-во Просвещение, 1989. – 240 с.

3. Белозерцев, С.А. Художественный образ в живописи учебных постановок / С.А. Бклизерцев // ШГПУ. – 2013. – №3. – С. 1-2

4. Гегель, Г.В.Ф. Эстетика 1 т. / Г.В.Ф. Гегель. – Москва: Изд-во Искусство, 1969. – 330 с.

5. Гуревич, П.С. Философская антропология: учеб. пособие / П.С. Гуревич. – 2-е изд., стер. – Москва: Из-во «Омега-Л», 2010. – 607 с.

6. Забрамная, С.Д. От диагностики к развитию: Материалы для психолого-педагогического изучения детей в дошкольных учреждениях и начальных классах школ / С.Д. Забрамная. – Москва: Изд-во Новая школа, 1998. – 144 с.

7. Философский словарь / Сост. М.М. Розенталя и П.Ф. Юдина. – Москва: Политиздат, 1963. – 544 с.

8. Неменский, Б.М. Мудрость красоты / Б.М. Неменский. – Москва: Изд-во Просвещение, 1987. – 322 с.

9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Москва: Питер, 1940. – 781 с.

10. Узнадзе, Д.Н. Общая психология / Д.Н. Узнадзе; перевод с грузинского. Е.Ш. Чомахидзе. – Москва: Питер, 2004. – 187 с.

11. Проективные методы психодиагностики / [И.А. Шляпкинова]; под ред. Е.Л. Солдатовой. – Челябинск: Издательство ЮУрГУ, 2005. – 6 с.

## СОДЕРЖАНИЕ

Бабаева Анастасия Александровна Рудакова Ольга Александровна	ВЫЯВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧЕРЕЗ УРОЧНУЮ И ВНЕУРОЧНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	4
Бакиева Ольга Афанасьевна Литвинова Елизавета Вадимовна	МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ПЕЙЗАЖА	7
Балакина Алина Павловна Кисова Вероника Вячеславовна	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА СО ВЗРОСЛЫМИ И СВЕРСТНИКАМИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	10
Белокриницкая Дарья Юрьевна Береснева Виктория Алексеевна	МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ	14
Береснева Виктория Алексеевна Белокриницкая Дарья Юрьевна	СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ НА СРЕДНЕЙ СТУПЕНИ ОБУЧЕНИЯ	17
Болотнова Анна Григорьевна Кудрявцев Владимир Александрович	ПОТЕНЦИАЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ КВЕСТ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	21
Быкова Дарья Дмитриевна Бакиева Ольга Афанасьевна	ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОГО ИСКУССТВА	24
Волохова Валентина Игоревна Рыжик Венера Михайловна Быкасова Анастасия Васильевна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ	27
Втехина Анастасия Сергеевна Бакиева Ольга Афанасьевна	ПРОБЛЕМЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ХОДЕ РАБОТЫ НАД ИЛЛУСТРАЦИЕЙ К ВОЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	30
Гудина Анжелика Олеговна Конева Ирина Алексеевна	РАЗВИТИЕ И КОРРЕКЦИЯ ОБЩЕНИЯ СО ВЗРОСЛЫМИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	33
Завьялова Наталья Анатольевна Овсянникова Оксана Александровна	ДИАГНОСТИКА ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ПЕЙЗАЖНОЙ ЖИВОПИСИ	37
Круподерова Елена Петровна Сныров Иван Владимирович	ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДМЕТНОЙ СРЕДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧЕНИКОВ	40

<b>Кулишова Мария Николаевна Швецова Марина Геннадьевна</b>	<b>ОБУЧЕНИЕ ОЗНАКОМИТЕЛЬНОМУ ЧТЕНИЮ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА</b>	<b>43</b>
<b>Кулишова Мария Николаевна Швецова Марина Геннадьевна</b>	<b>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА</b>	<b>48</b>
<b>Лопарева Татьяна Анатольевна Виноградова Елизавета Александровна</b>	<b>КОММУНИКАТИВНО-КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД И ЕГО РОЛЬ В ОВЛАДЕНИИ ВТОРЫМ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ</b>	<b>51</b>
<b>Макарова Маргарита Борисовна Береснева Виктория Алексеевна</b>	<b>ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ</b>	<b>55</b>
<b>Малкова Татьяна Вячеславовна</b>	<b>НАВЫК УПРАВЛЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ КАК ЗАЛОГ УСПЕХА В ЛИЧНОСТНОМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ</b>	<b>58</b>
<b>Малкова Татьяна Вячеславовна</b>	<b>РАБОТА С ВИДЕО КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ</b>	<b>60</b>
<b>Малкова Татьяна Вячеславовна</b>	<b>К ВОПРОСУ О ЗНАЧЕНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ В КОНТЕКСТЕ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ В ХОДЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ (НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ)</b>	<b>63</b>
<b>Милушев Вильдан Рафаэльевич</b>	<b>МЕДИАМАТЕРИАЛ КАК МОТИВИРУЮЩИЙ ЭЛЕМЕНТ УРОКА СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ</b>	<b>65</b>
<b>Мищенко Татьяна Александровна Родионова Оксана Николаевна</b>	<b>ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ</b>	<b>68</b>
<b>Наливайко Константин Владимирович</b>	<b>НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ТЕОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ</b>	<b>72</b>
<b>Рязанова Людмила Григорьевна</b>	<b>НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В УСЛОВИЯХ НАСТАВНИЧЕСТВА</b>	<b>75</b>

<b>Федорова Татьяна Анатольевна</b>	<b>ИНТЕРАКТИВНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ</b>	<b>78</b>
<b>Хлыбова Марина Анатольевна</b>	<b>ПРИНЦИПЫ ХЬЮТАГОГИКИ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	<b>81</b>
<b>Черемисинова Римма Анатольевна Долинина Виктория Игоревна</b>	<b>ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ЧТЕНИЮ</b>	<b>85</b>
<b>Черемисинова Римма Анатольевна Долинина Виктория Игоревна</b>	<b>ОБУЧЕНИЕ ЧТЕНИЮ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА</b>	<b>89</b>
<b>Якупова Екатерина Алексеевна Овсянникова Оксана Александровна</b>	<b>ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ИССЛЕДОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИХ УСТАНОВОК ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА</b>	<b>93</b>

# Педагогический вестник

## Выпуск 27



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:

295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4  
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:

298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а  
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:

Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)  
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а  
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 26.04.2023. Сдано в набор 12.05.2023. Дата выхода 22.05.2023  
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 11,67.  
Тираж 500 экз. Свободная цена.