

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ, СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ И ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК

**Материалы студенческой
научно-практической конференции
Школы педагогики ДВФУ**

**Уссурийск
26–27 апреля 2022 года**

**Владивосток
2022**



Дальневосточный федеральный университет
Школа педагогики

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ,
СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ
И ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК**

**Материалы студенческой научно-практической конференции
Школы педагогики ДВФУ**

Уссурийск
26–27 апреля 2022 года

Научное электронное издание



© ФГАОУ ВО ДВФУ, 2022
ISBN 978-5-7444-5324-4

УДК 082
ББК 94.3

Под редакцией:
К.Г. Эрдынеевой, О.А. Лихаревой, Н.В. Надуды

Актуальные проблемы психолого-педагогических, социально-гуманитарных и естественных наук : материалы студенческой научно-практической конференции Школы педагогики ДВФУ, Уссурийск, 26–27 апреля 2022 года / под ред. К.Г. Эрдынеевой, О.А. Лихаревой, Н.В. Надуды. – Владивосток : Издательство Дальневост. федерал. ун-та, 2022. – [150 с.]. – ISBN 978-5-7444-5324-4. – URL: <https://www.dvfu.ru/science/publishing-activities/catalogue-of-books-fefu/>. – Дата публикации: 09.08.2022. – Текст. Изображение : электронные.

В сборнике материалов научно–практической конференции опубликованы доклады по широкому спектру научных направлений: от гуманитарного до естественнонаучного.

Текстовое электронное издание

Минимальные системные требования:
Веб-браузер Internet Explorer версии 6.0 или выше,
Opera Версии 7.0 или выше, Google Chrome 3.0 или выше.

Компьютер с доступом к сети Интернет.
Минимальные требования к конфигурации и операционной системе компьютера определяются требованиями перечисленных выше программных продуктов.

Ответственность за достоверность изложенных фактов, аутентичность цитат, правописание и стиль, правильность оформления библиографии, соблюдение Закона об авторском и смежном правах несут авторы статей.
Редакторы сборника оставляют за собой право на редактирование представленных материалов

Размещено на сайте 09.08.2022 г.
Объем 2,03 Мб

Дальневосточный федеральный университет
690922, Приморский край, г. Владивосток, о. Русский, п. Аякс, 10.

E-mail: prudkoglyad.sa@dvfu.ru
Тел.: 8 (423) 226-54-43
© ФГАОУ ВО ДВФУ, 2022

Оглавление

Анистратенко К.В. Активизация познавательных интересов младших школьников средствами проектной деятельности.....	5
Белистова Д.А. Мотивационные трудности в процессе дистанционного обучения студентов и пути их преодоления	10
Бунькова Д.А. Формирование представлений о труде у младших школьников на уроках технологии	15
Викулина В.И. Лингвистическое портретирование на примере слова «ну».....	20
Воронова А.П. Возможности среды Scratch для визуализации информации в процессе обучения.....	25
Голуб Л.В. Дидактические условия использования печатных тренажёров	29
в процессе обучения младших школьников	29
Горшеева П.Н. Становление позиции счастливого человека в младшем школьном возрасте	35
Демидова А.М. Адаптация иностранных студентов в ДВФУ	39
Дерябина Е.А. Воспитание эмоционально-нравственной отзывчивости у младших школьников.....	44
Джемерис О.А. Особенности мотивации учебной деятельности подростков	49
Долманова В.С. Формирование персонального стиля познавательной деятельности младшего школьника при изучении окружающего мира	54
Ефремова М.Д. Естественнонаучная направленность дополнительного образования в рамках школьных дисциплин Хабаровского края	58
Замараева Я.А. Проблема формирования математической грамотности.....	62
Киян Д.В. Особенности организации онлайн урока по информатике.....	64
Колесникова С.С. Учет графических ошибок при реализации дифференцированного обучения письму в 1 классе	67
Косенкова Е.Ю. Мнемотаблицы как эффективное средство развития памяти и связной речи у младших школьников.....	71
Константинова А.Е. Родители (законные представители) младших школьников как субъекты образовательного процесса	76
Кочетова А.Д. Проектно-исследовательская деятельность как средство развития коммуникативной компетенции у обучающихся основной школы.....	80
Кузнецова А.И. Обучение младших школьников сотрудничеству.....	83
Макарова О.С. Формирование духовно-нравственных ценностных ориентаций у нахимовцев филиала НВМУ (ВПКУ) при реализации культурно-досуговой программы....	86
Петров Д.Д. Интеграция образовательной робототехники и предметов естественно-научного цикла в курсе основной школы	89
Подложнюк Е.А. Математические задачи с региональным содержанием (на примере Приморского края)	92
Подрезова С.А., Меньшова Е.И. Возможности активных форм работы в ходе изучения дисциплины «Детская литература» будущими педагогами	95

Пуха А.А. Использование вебтунов при формировании социолингвистической компетенции на уроках корейского языка на среднем этапе основной школы.....	98
Сазонова А.С. Миссия федерального университета в развитии федерального округа и страны	104
Сангинова М.Ш., Угай А.Е. Ценностные приоритеты иностранных студентов обучающихся в ДВФУ	108
Семёнов Д.Р. Иноязычная лексика в романе Виктора Пелевина «Generation П»	113
Семёнов Д.Р. Метамодернизм в контексте современной русской литературы	122
Сингаевская А.С. Музыкальное развитие младших школьников_как средство их духовно-нравственного воспитания.....	128
Халимова А.М. Актуализация вопроса о формировании стрессоустойчивости бакалавров физкультурного профиля при подготовке к чемпионату WorldSkills	133
Шевченко П.Р. Особенности саморегуляции студентов первого курса педагогического направления с опорой на темперамент	137
Шеховцева К.А. Исследовательский метод в организации модульного урока по химии	141
Щербатова Я.О. Иновационные технологии в работе педагога начальной школы	147

Активизация познавательных интересов младших школьников средствами проектной деятельности

Анистратенко Ксения Владимировна

студентка, 4 курс, Департамент педагогики и психологии развития

Школа педагогики ДВФУ

E-mail: kseniaanistratenko@gmail.com

Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент А. В. Афанасенко

E-mail: avafanasenko@mail.ru

В настоящее время образование является неотъемлемой частью всей жизни человека. Для учителей и системы образования в целом необходимо и очень важно погрузить учащихся в работу так, чтобы у них сохранялся интерес к обучению. Из этого становится понятно, что обучение станет более эффективным, если у учащихся будет активизирован познавательный интерес. Он проявляется в активности к учёбе, их самостоятельности, любознательности и в стремлении к достижению новых знаний. Важно не только обучать учащихся, но и сохранять их интерес к учёбе [4].

В младших классах учителями используются различные средства активизации познавательного интереса учащихся, которые способствуют тому, чтобы ученик был активен в образовательном процессе. Без них любой учебный процесс будет скучным и неинтересным для учащихся, а стремление и стимул к учебе пропадёт. Одним из средств активизации познавательного интереса учащихся является проектная деятельность. С помощью неё ученики приобретают опыт проектирования, нахождения информации, учатся работать в парах и организовывать совместную работу. Также приобретаются такие качества, как любознательность, коммуникативность. Важно, что с помощью проектной деятельности у учащихся активизируется познавательный интерес, они становятся заинтересованы в образовательном процессе. Исходя из этого мы выявили проблему выбора средств для активизации познавательного интереса учащихся младших классов.

Для начала обратимся к ключевым понятиям нашей статьи. Что же такое «интерес»? В толковом словаре С.И. Ожегова понятие описывается так: «интерес – особое внимание к чему-нибудь, желание вникнуть в суть, узнать, понять» Интерес представляется важным, но в тоже время сложным личностным образованием [3].

Понятие «интерес» как один из главных механизмов активизации познавательной деятельности рассматривали педагоги прошлого и современные педагоги. К.Д. Ушинский писал, что: «интерес – это главный внутренний механизм для благополучного обучения учащихся». Исходя из данного понятия, можно понять, что через интерес у школьников воспитывается стимул к обучению, стремление к познанию нового [7].

Теперь обратимся к такому понятию, как «познавательный интерес». Под познавательным интересом чаще всего понимается увлечение к какой-либо деятельности, которая объединена направленностями к ней: заинтересованностью, увлечением, желанием погружаться в неё. Также, с помощью познавательного интереса человек вникает в многообразие нашего мира, отражает его закономерности и причинно-следственные связи [6]. Познавательный интерес овладевает ведущим местом в строении личности, он также отражает индивидуальность, проявляет внутреннюю сущность субъекта.

Активизация познавательного интереса – это определённое увеличение процесса познания. Познание мы представляем как цепь, которая состоит из таких звеньев, как:

- осознание,
- запоминание,
- хранение,
- восприятие,

- интерпретация полученных знаний,
- воспроизведение полученных знаний.

Учитель, конечно, является стимулятором и активатором познания. С помощью разнообразных приёмов он усиливает все этапы познания. Для начала он развивает познание с помощью постоянной организации условий для высокоинтенсивной познавательной деятельности к привычной познавательной активности. Далее от внутреннего желания в самообразование.

В исследованиях знаменитых ученых Г. И. Щукиной, Н.Г. Морозовой рассмотрены следующие стадии развития познавательного интереса:

- Любопытство – простейшая стадия избирательного отношения, обуславливающаяся внешними, чаще всего обстоятельствами, которые нельзя предусмотреть, но они привлекают внимание ребёнка. На данной стадии у ученика привлекается интерес к предмету или ситуации, также ещё не обнаруживается подлинное стремление к познанию. Любопытство может выступать начальным толчком к познавательному процессу. Любопытство – одно из свойств человека проявлять реакцию на новизну.

- Любознательность – выступает ценным состоянием личности. На данной стадии человек стремится узнать больше, проникнуть за пределы увиденного. Любознательность даёт сильные выражения эмоциям радости, удивления и удовлетворённости в какой-либо деятельности. Любознательность не является врождённым качеством личности.

- Познавательный интерес не является врождённым качеством личности, как и любознательность. Он характеризуется познавательной активностью, ценностной мотивацией, в которой главное место занимают познавательные мотивы.

- Теоретический интерес – это теоретические вопросы, познанные человеком, которые используются инструменты для познания. Данная ступень показывает человека как личность, субъекта или деятеля [8].

Любопытство является реакцией на новизну и отличается от любознательности и познавательного интереса большей рефлексивностью. Но обойти стадию любопытства для развитости интереса не получится. Потому в силу возрастных особенностей сформировать теоретический интерес у учащихся младшего школьного возраста проблематично, то правомерно поставить задачу выведения их интереса на уровень элементарного познания. Для его пробуждения и развития существенное значение имеет содержание знаний.

Познавательный интерес учащихся младших классов развивается при помощи различных педагогических средств, которыми учитель может пользоваться в процессе обучения школьников. Ведь заинтересованность к образовательной деятельности будет проявляться у младшего школьника только тогда, когда в ней будут использованы со стороны учителя различные методики, технологии, средства обучения и т.д. У некоторых учащихся пропадает стимул к обучению уже на середине первого класса. Для учителя важно сохранить и формировать познавательный интерес у учащихся на протяжении всего учебного процесса.

В образовательный процесс необходимо вовлекать всех школьников, как сильных, так и слабых. Ведь у каждого ребёнка должен активизироваться познавательный интерес к учебной деятельности. Для активизации познавательного интереса учитель может применять различные методы, которые будут усиливать развивающий эффект программ образования и положительно влиять на то, как формируется личность школьника. Одним из таких методов является проектная деятельность [9].

Познавательный интерес активизируется у учащихся постепенно в той деятельности, которая имеет практическую направленность. Это позволяет постепенно входить в проблемные ситуации. Именно проектная деятельность обладает такой возможностью – получать информацию, использовать её, перерабатывать, комбинировать, применять свои знания на практике. В основе проектирования педагогической технологии лежит формирование умений свободно создавать свои знания и ориентироваться в пространстве

информации, формирование критического мышления, адаптация к социальной среде, активизация познавательных интересов учащихся [1].

Проект – это деятельность, которая скоординирована и управляема, она предпринята (в рамках определенных сроков начала и (или) завершения) для того, чтобы изделие, которое будет выполнено и получено, отвечало требованиям, которые были установлены [5]. Для того, чтобы правильно разрабатывать проекты и грамотно собирать материалы для них, учителю необходимо знать какими могут быть проекты в том или ином классе.

В основе проектирования лежит идея о нацеленности учебно-познавательной деятельности школьников на результат, который можно получить при решении значимой на данный момент проблемы. Есть два результата проектной деятельности:

- внешний (его можно осмыслить, применить на практике),
- и внутренний результат (опыт, который ученик получает при проделывании проекта навсегда остаётся внутри его знаний, наделяя учащегося умениями и навыками, они помогут ему в дальнейшем обучении) [2].

Детское проектирование является средством, с помощью которого активизируется познавательный интерес учащихся. В ряду различных средств, которые используются в обучении младших школьников, лежит проектная деятельность. Проектной деятельности необходимо обучать постепенно. Проект – это чёткое взаимодействие практики с теорией, поэтому для младших школьников он особенно интересен.

Для того, чтобы активизировать познавательный интерес младших школьников средствами проектной деятельности, учителю необходимо создавать на уроках следующие педагогические условия:

1. Осуществить цикл уроков, направленных на повышение познавательных интересов младших школьников;
2. Способствовать овладению опытом учащихся по сбору информации из разных информационных источников по исследуемой проблеме;
3. Организовывать презентацию готовых продуктов проектной деятельности учащихся как показатель положительной динамики активизации познавательного интереса младших школьников.

Итак, для того, чтобы активизировать познавательный интерес младших школьников средствами проектной деятельности и осуществить вышеперечисленные педагогические условия, во время прохождения педагогической практики, нами был проведён эксперимент, на основании которого, мы внедрили следующие методики, задания и средства:

- Профориентационные уроки, внеклассные мероприятия по повышению познавательного интереса младших школьников с помощью проектной деятельности;
- Систематизация и обобщение полученных на уроках знаний, умений и компетентностей по формированию проектно-исследовательских умений;
- Проведение комплекса мероприятий, направленных на активизацию познавательного интереса с помощью проектной деятельности.

В качестве диагностических методик мы взяли следующие:

1. Тестирование «Познавательная активность младшего школьника» А.А. Горчинской;
2. Анкетирование «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой;
3. Педагогическое наблюдение;
4. Беседы «Что такое проектная деятельность», «Как проектная деятельность помогает учащимся в учебном процессе»;
5. Комплекс уроков, направленный на активизацию познавательного интереса младших школьников, с помощью проектной деятельности («Буква моего имени», «Моя родословная» - 2 урока, «Время», «Поход в школьную библиотеку», «Книжка малышка», «Путешествие в страну трудовой деятельности», «Поход в городской музей», «Первые звуки приближающейся весны».

Участниками нашего эксперимента являлись учащиеся 3 «А» и 3 «В» классов МБОУ «СОШ № 6» г. Партизанска.

Для начала мы провели тестирование, целью которого являлось определение уровня познавательного интереса учащихся младших классов и выявили, что у многих из них низкий уровень познавательного интереса.

На основании тестирования и его результатов мы провели беседы, внеклассные мероприятия о том, что такое проектная деятельность. Затем был разработан комплекс уроков, направленный на активизацию познавательного интереса младших школьников с помощью проектной деятельности.

В процессе проведения уроков с учащимися были разработаны проекты. Например, выполнив книжку-малышку, учащиеся научились её конструировать, правильно складывать детали для неё. Самым главным являлось то, что они подарили её учащимся первых классов. С помощью данного проекта у учащихся повысился познавательный интерес к обучению, к получению новой информации, они захотели выполнить ещё одну творческую работу.

Ещё один проект под названием «Буква моего имени» дал учащимся возможность ещё больше раскрыть свои творческие способности, узнать информацию о происхождении своих имён, а также рассказать об этом перед публикой. Тем самым познавательный интерес обучающихся повысился. С помощью данных уроков и проектов мы выполнили первое педагогическое условие.

Также мы осуществили второе педагогическое условие – накопление опыта учащихся по сбору информации из разных информационных источников по исследуемой проблеме. Для того, чтобы выполнять проекты, учащиеся учились находить для них информацию, работали с книгами из библиотеки, учились собирать нужную и информацию из большого объёма. Тем самым у них активизировался познавательный интерес.

Ещё было выполнено одно педагогическое условие – в результате проектной деятельности у учащихся получится продукт, на основе которого можно будет увидеть положительную динамику в активизации познавательного интереса младших школьников. У них были развиты коммуникативные, учебные, творческие навыки.

Итак, в процессе реализации программы эксперимента, направленной на активизацию познавательного интереса младших школьников с помощью проектной деятельности, мы выявили, что представленный комплекс уроков, бесед и анкетирования положительно сказался на формировании познавательного интереса учащихся 3-х классов и повысил их мотивацию к обучению. Они стали более ответственно относиться к учёбе, выполнять домашнюю работу, творческие задания, помогать одноклассникам и учителю, если требуется помощь. Если на первом уроке у учащихся не было мотивации к обучению, интереса к образовательной деятельности и самостоятельности в выполнении каких-либо работ, то в результате проведённого эксперимента у них появился интерес к выполнению работы самостоятельно, учащиеся стали чаще задавать вопросы на уроках, больше находить информации самостоятельно.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что проектная деятельность служит действенным способом для активизации познавательного интереса. С помощью неё у учащихся появляется мотивация к обучению, открываются новые знания и умения.

Список литературы

1. Гаврикова К.А. формирование познавательного интереса младших школьников в процессе организации проектной деятельности. – Режим доступа: <file:///C:/Users/Dooms/Downloads/formirovanie-poznavatel'nogo-interesa-mladshih-shkolnikov-v-protssesse-organizatsii-proektnoy-deyatelnosti.pdf> . (дата обращения: 13.04.2022)
2. Матяш, Н.В. Проектная деятельность младших школьников: кн. для учителя нач. классов / Н.В. Матяш, В.Д. Симоненко. – М.: Вентана Граф, 2004. – 112 с.

3. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов; под ред. Л. И. Скворцова. - 26-е изд., испр. и доп. - М.: Оникс, 2009. - 1359 с.
4. Проектная деятельность как средство профессионального самоопределения школьников. – Режим доступа: http://vestnik.yspu.org/releases/2014_2pp/15.pdf (дата обращения 14.04.2022).
5. Профессионально-педагогические понятия: Слов. / Сост. Г. М. Романцев, В. А. Федоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк; Под ред. Г. М. Романцева. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – с. 368.
6. Соколовская И. Н., Кивилёвская А. А. К определению сущности понятия «познавательный интерес» в педагогике. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-opredeleniyu-suschnosti-ponyatiya-poznavatelnyy-interes-v-pedagogike/viewer> (дата обращения 14.04.2022)
7. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. – М.: Гранд-Фаир, 2004. – 777 с.
8. Феденкова, Е. В. Психолого-педагогическая сущность познавательного интереса / Е. В. Феденкова. // Молодой ученый. – 2018. – № 16 (202). – С. 317-319. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/202/49498/>. (дата обращения: 13.04.2022)
9. Щукина, Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение. - 1979. – 160 с.

Мотивационные трудности в процессе дистанционного обучения студентов и пути их преодоления

Белистова Диана Александровна

студентка, 4 курс, Департамент образовательных технологий
в русской и зарубежной филологии

Школа педагогики ДВФУ

E-mail: jvfirf2000@mail.ru

Научный руководитель – канд. филол. наук, доцент О.П. Шевчук

E-mail: kitaist.uspi@mail.ru

Пандемия COVID-19, начавшаяся в 2020 году, внесла свои коррективы во многие сферы нашей жизни, заставив адаптироваться к новым условиям. Трансформации, которые претерпела сфера образования, имели стремительный и вынужденный характер. Но, с другой стороны, данный кризис послужил стимулом для разработки инноваций в сфере образования. Для обеспечения непрерывности обучения и профессиональной подготовки стали использоваться новаторские подходы: от радио- и телетрансляций до предоставления комплектов материалов для изучения на дому. Дистанционное обучение также стало одним из таких подходов. Термин «дистанционное обучение» в педагогическом терминологическом словаре трактуется как технология целенаправленного и методически организованного руководства учебно-познавательной деятельностью учащихся (независимо от уровня получаемого ими образования), проживающих на расстоянии от образовательного центра [2].

При данной форме обучения особую роль занимает мотивация студентов. В словаре педагогических терминов под мотивацией понимается совокупность причин, побуждающих человека к действию; объяснение причин его поступков [4]. С проблемой мотивации столкнулись почти все учебные заведения, которым пришлось уйти в онлайн-формат во время пандемии в 2020 году. Педагогам и учащимся пришлось приложить немалые усилия для перестройки процесса обучения. Учебный процесс приходилось планировать и осуществлять в крайне необычных условиях, которые требовали от педагогов нового взгляда на организационное и методическое содержание обучения. При отсутствии личного общения между студентами и преподавателем доминирующей стала самостоятельная учебная деятельность студентов, и в этих условиях было необходимо поддерживать интерес учащихся как к предмету, так и, в более широком смысле, к приобретению знаний.

Целью данной работы является раскрытие особенностей мотивации студентов различных курсов и специальностей во время дистанционного обучения, рассмотрение факторов, вызывающих снижение уровня мотивации, а также, рассмотрение методов, которые способствуют улучшению образовательного процесса в онлайн-формате.

Для достижения данной цели были проанализированы исследования как отечественных авторов, так и зарубежных, а также был выполнен опрос с использованием Google forms студентов первого – пятого курсов разных высших учебных заведений, обучающихся по различным направлениям.

Мотивация – это система мотивов, вызывающая активность человека и определяющая ее направленность. От мотивации в образовательной деятельности зависят многие факторы: полноценность использования когнитивных ресурсов; объем усвоенной информации; учебная активность учащихся; количество времени, отведенного на учебную деятельность и др. [5].

Мотивацию можно разделить на два типа: внутренняя и внешняя. Как внутренняя, так и внешняя мотивация обучения очень важны для заинтересованности и вовлеченности студентов в учебный процесс. Внутренняя мотивация – это своего рода внутренняя движущая сила, исходящая из индивидуалистической основы, которая обеспечивает интерес, самосознание, саморегуляцию и самостоятельность обучения. Внешняя мотивация может

быть определена как внешние факторы, которые вызывают активность учащихся, и этими внешними факторами могут быть поведение преподавателей, темы обучения, стратегии обучения, взаимодействие между субъектами образовательного процесса и так далее.

Одно из самых больших препятствий, которое необходимо преодолеть при дистанционном обучении, – это сохранение мотивации. Здесь главную роль будет играть когнитивная мотивация, то есть мотивация осознанного действия. Когда студент выполняет работу не из-за страха и не для того, чтобы выделиться из ряда однокурсников или получить вознаграждение, а для того, чтобы повысить свой интеллектуальный уровень, расширить свои горизонты, подняться в своем личностном развитии.

В сравнении с внешней мотивацией, внутренняя достигается сложнее, но именно она является более устойчивой. Студенты с внутренней мотивацией любопытнее, больше вовлечены в углубленное изучение предмета, увереннее продвигаются к успеху и у них больше шансов достичь поставленных целей с гораздо меньшим риском отсева в образовании. Но при онлайн-обучении даже высоко замотивированные студенты начинают испытывать сложности с удержанием своего внимания и концентрации на занятиях, сложнее дается самоорганизация и самоконтроль.

Влияние формы обучения на мотивацию

Данный вопрос изучался во многих исследованиях, так, например, в одном из них 88% учащихся подтвердили факт о снижении мотивации во время дистанционного обучения, 92% опрошенных согласились с утверждением, что онлайн-обучение менее эффективно, чем традиционная форма обучения [8]. Однако студентов также привлекает смешанный тип обучения, согласно нашему исследованию, об этом заявили 40% респондентов. Смешанное обучение (blended learning) – образовательный процесс, построенный на основе сочетания технологий традиционного (лекции, семинары) и электронного (онлайн-обучение, видео, аудиоматериалы) обучения [3].

Данный подход имеет множество преимуществ, таких как:

- Мобильность использования – у студентов появляется относительная свобода действий во времени для решения поставленных задач. В дополнение к временному и пространственному измерению важным положительным фактором является то, что задания могут выполняться из любого места, где учащийся имеет доступ к используемому интерфейсу.

- Доступность материалов является одним из ключевых компонентов смешанного обучения. Лекции, которые можно транслировать в прямом эфире через интернет или записывать и просматривать позже, электронные книги, электронные библиотеки и другие материалы доступны для студентов в любом месте и в любое время.

- Стоимость обучения. В большинстве случаев плата за обучение по программам, которые реализуются с помощью смешанного типа обучения, ниже. Помимо платы за обучение, преимуществом может быть экономия на транспорте и проживании в зависимости от того, каким образом реализуется концепция смешанного обучения.

- Качество. Удобство и мобильность данного подхода обеспечивают быструю и легкую «среду обучения», которая является менее напряженной для учащихся и приводит к лучшим результатам.

- Студенты, которые имеют некоторый контроль над своим обучением, достигают больших успехов в учебе. Возможность выбора уменьшает апатию учащихся, снимает часть стресса в процессе обучения и мотивирует к изучению материала.

Факторы, снижающие мотивацию

В одном из исследований студентам предложили назвать факторы, которые оказывают негативное влияние на их мотивацию [6]. На первом месте оказалась «нехватка времени», его отметили 55% отвечающих. Для 47% студентов ключевым моментом стало неуважение со стороны преподавателя. Личность педагога как фактор, влияющий на учебную мотивацию, и как источник мотивации очень важна для студентов, только 23,2 % всех

опрошенных отметили, что преподаватели не влияли или почти не влияли на их мотивацию к учебе.

Третье место заняло «отсутствие комфортной окружающей среды».

Также одним из факторов, которые оказывают негативное влияние на мотивацию студентов во время дистанционного обучения, будет являться низкая рефлексия со стороны преподавателя. А. Бизяева под педагогической рефлексией понимает сложный психологический феномен, проявляющийся в способности учителя входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности для развития личности учащегося [1].

По мнению студентов, обратная связь является главной в деятельности преподавателя, она должна быть качественной и своевременной. Обратная связь перенаправляет и фокусирует образовательный процесс на совместные действия преподавателя и студентов и ориентирует их на достижение целей и конкретных результатов. На вопрос о том, всегда ли преподаватель справлялся с удержанием вашего внимания на онлайн-занятиях, только 50% респондентов ответили, что «в большей степени да», однако остальная половина констатировала, что преподавателю это удавалось только в 50% случаев.

На основе данных нашего опроса, в котором участвовало 40 студентов, мы получили следующие сведения о трудностях, возникающих при обучении онлайн. Самой основной трудностью студенты признали технические сбои и низкий уровень ИКТ и компьютерной грамотности. Отсутствие данного вида грамотности является серьезной проблемой в современном мире, которая затронула как учащихся, так и преподавателей. Многие до сих пор не умеют работать с персональным компьютером (ПК) и стандартными офисными приложениями типа MS Word и PowerPoint. Даже среди опытных преподавателей и студентов может возникнуть непонимание использования инструментов дистанционного обучения, таких как образовательные онлайн-платформы, системы видеоконференцсвязи, различные приложения, связанные с общением и просмотром учебных материалов. Уровень компьютерной грамотности играет большую роль, ведь от него зависит разнообразие форм преподаваемой информации.

Второй трудностью оказалось большое количество поставленных задач перед учащимися. Сроки и цели играют центральную роль для внутренней мотивации. Ощущение движения вперед, прогресса, достижения целей на этом пути является основным. Различные цели и задачи, поставленные педагогом, должны быть четко выраженными, достижимыми и реальными для студентов, обучающихся онлайн.

Третье место заняла быстрая утомляемость, которая вызвана долгим пребыванием перед экранами мониторов.

Рекомендации по поддержанию мотивации

На основе вышеизложенных факторов, оказывающих негативное влияние на мотивацию и собственно процесс дистанционного обучения, мы можем сделать следующие выводы.

Для мотивирования обучающихся, преподавателям следует:

1. предоставлять им регулярную и своевременную обратную связь, отвечать на вопросы, в том числе, напрямую не связанные с содержанием дисциплины;
2. стимулировать интерактивные формы обучения. В настоящее время одним из популярных подходов является геймификация. Она применима как для очной, так и заочной формы обучения;
3. помогать студентам в осознании собственных ресурсов и целей (как учебных, так и жизненных), показывать их ценность, принимать собственную вспомогательную роль в процессе обучения;
4. по возможности адаптировать учебный материал в соответствии с выявленными интересами и потребностями студентов;

5. комбинировать разные формы контроля. Предоставлять студентам возможность различными способами демонстрировать свои знания, а не только выполнять стандартные работы и домашние задания;

6. поощрять и укреплять у обучающихся интерес к процессу обучения, использовать примеры, имеющие непосредственное отношение к предшествующим знаниям и личному опыту студентов;

7. поощрять качественное выполнение заданий в рамках курса, поскольку осознание результативности собственного труда порождает удовлетворённость студентов;

8. поддерживать и повышать самооценку студентов, неуверенных в своих силах, создавать возможность для достижения успеха в рамках имеющегося времени и ресурсов;

9. организовывать совместный анализ промежуточных результатов обучения студентов, предоставлять информативную обратную связь, обсуждать возможности практического применения полученных знаний, а также пути саморазвития, самосовершенствования.

В заключение отметим, что в процессе проведённого исследования был осуществлен анализ проблемы мотивации студентов, обучающихся с помощью дистанционных образовательных технологий. Успех дистанционного обучения зависит не только от правильно подобранной учебной программы и логически выстроенных методов предоставления учебной информации, но и от уровня заинтересованности студентов и сформированности их учебной мотивации.

Поскольку все мы работаем над улучшением качества онлайн-обучения, у нас есть возможность переосмыслить методы, на которые мы опирались годами при традиционной форме обучения. Чем больше преподаватели и студенты знакомятся с современными технологиями, тем больше возникает практических и творческих идей, которые заставляют создавать свои собственные эклектические методы.

Вынужденный переход к масштабному онлайн-формату показал, насколько актуальна проблема мотивации. Дистанционное обучение требует как соответствующих условий, так и определенных навыков человека. Понятно, что качественное участие в учебном процессе дается нелегко, поскольку самостоятельность человека определяется множеством различных факторов. Предыдущие исследования показали, что наибольшим мотивационным эффектом для успешного обучения в дистанционном формате обладают внутренний интерес, поддержка и содействие со стороны преподавателя.

Список литературы

1. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. – Псков: ПГПИ им.С.М.Кирова, 2004. – 216 с.
2. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
3. Ребрин О., Шолина И., Сысков А. Смешанное обучение // Высшее образование в России. – 2005. – № 8. – С. 67-72.
4. Социальная педагогика: краткий словарь понятий и терминов. – М.: РГСУ, 2016. – 364 с.
5. Ширшов Е.В. Информация, образование, дидактика, история, методы и технологии обучения. Словарь ключевых понятий и определений: учебное пособие. – М.: Издательский дом Академии Естествознания, 2017. – 138 с.
6. Kitova E. Academic motivation and the impact of distance learning during lockdown: university students' perspective // Bulletin of Baikal State University. – 2020. – Vol. 30. – № 3. – P. 341-350.
7. Lecic Dusanka. Blended learning at Universities [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/299456914_Blended_learning_at_Universities (дата обращения: 04.04.2022).
8. Shalevska E. Students' Motivation and Engagement during Distance Learning // International Journal of Science and Research. – 2019. – Vol. 10. – P. 1462-1466.

9. Shankar S.I. Blended Learning is the future of Education [Электронный ресурс]. – Режим доступа:https://www.researchgate.net/publication/356557242_Blended_Learning_is_the_future_of_Education (дата обращения: 04.04.2022).
10. Zhang Y., Rebrina F., Sabirova F. & Afanaseva J. Blended Learning Environments in Inclusive Education at the University // International Journal of Emerging Technologies in Learning. – 2020. – Vol. 15. – № 21. – P. 145-161.

Формирование представлений о труде у младших школьников на уроках технологии

Бунькова Дарья Александровна

студентка, 4 курс, департамент педагогики и психологии развития

Школа педагогики ДВФУ

E-mail: bunkova.d@mail.ru

Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент А.В. Афанасенко

E-mail: avafanassenko@mail.ru

Сегодня обстановка жизни людей в мире говорит о необходимости воспитания успешного, целеустремленного, готового к конкуренции, а также сильного духом человека. Отстраненные и неуверенные в своих возможностях люди априори не могут добиться успеха в значимой для человека деятельности. Это приводит к тому, что социальный заказ государства на содержание общего образования и качества подготовки школьника очень быстро меняется. Новый заказ государства на образование требует введения новых образовательных областей, дисциплин, предметов и методик, используемых в обучении школьников, что обуславливает новое качество получения знаний – это будут не только известные нам знания, умения и навыки по предметам, а компетенции. Образовательный процесс следует ориентировать на личность как творческое, активное начало.

Современная образовательная среда должна способствовать творческому становлению личности ребенка, раскрытию его индивидуальности, неповторимости и уникальности. Урок «Технология» как раз и направлен на творческое развитие личности ребенка. На уроках технологии в начальном звене при организации наиболее удачно создается образовательная среда, в которой развиваются базовые особенности ребенка, формируется комплекс необходимых для дальнейшего обучения компетенций. Особенно важно, что в процессе трудовой деятельности у учащихся формируются универсальные учебные действия, необходимые для успешного выполнения разных видов труда, в том числе и учебной деятельности. Данные противоречия позволили нам определить проблему: какие методы и средства, используемые в трудовом обучении, позволят наиболее эффективно сформировать представления о труде у младших школьников на уроках технологии.

Обратимся к ключевым понятиям: что же такое труд? Согласно социологической науке, труд – это целесообразная деятельность людей, направленная на создание материальных и культурных ценностей. Труд есть основа и неперемное условие жизнедеятельности людей [1]. Проблема формирования представлений о труде у младших школьников сегодня чрезвычайно актуальна. Любая деятельность ребенка – это труд, трудовая деятельность. Занятость детей трудовой деятельностью оказывает весомое воздействие на их психическое и личностное развитие, на процесс усвоения знаний. Как известно, одной из главных проблем при усвоении знаний в школе является их некоторая отстраненность от жизни. При этом ребенок усваивает некоторые знания, владеет формулировками и определениями, может продемонстрировать их на примере, но эти знания не всегда может использовать на практике. Проявление этой трудности существенно снижается при участии ребят в трудовой деятельности в рамках учебного процесса. Задачей обучения в школе является не только передача детям определенного количества знаний, но и формирование определенных моральных качеств, воспитание различных сторон личности в процессе учебной деятельности, а также формирование представлений о труде [2].

Представления о труде включают в себя:

- готовность ребенка совершать какую-либо посильную для него работу, как в классе, так и дома;
- знания о профессиях, например, повар, водитель, врач, учитель и т.д.;
- отношение к труду как ценности;
- эмоционально-положительное отношение к разным видам труда;

- трудовые умения и навыки, опыт нравственного поведения в труде;
- умение осуществлять контроль труда и оценивать результаты его выполнения.

Работа на современном производстве требует широкой образовательной и технической подготовки, умения быстро овладевать новой технологией, способностей в области рационализации и совершенствования трудовых приемов. Отрыв физического труда от труда интеллектуального в школьные годы очень опасен и не желателен. Соединение умственного труда с физическим – это не механическое увеличение физической нагрузки рядом с нагрузкой умственной, а постоянное применение интеллектуальных усилий в физическом труде [3, с. 130].

Рассмотрим точки зрения ученых на формирование представлений о труде у детей.

Е.А. Климов отмечает, что разнообразие трудовой деятельности человека является главным и необходимым элементом социальной адаптации ребенка и утверждает, что формировать интерес к миру труда необходимо начинать с первого года обучения в школе [4].

По утверждению С.Н. Чистяковой, основная цель профессионально-трудовой пропедевтики – это формирование у младших школьников интереса к профессиональной деятельности. Достижение данной цели определяет ряд задач: формирование осознанного представления о профессиях и деятельности; развитие умственной и эмоционально-волевой сферы; развитие рефлексии и навыков самопознания; развитие самооценки [5].

Однако школа и учителя, по мнению А.И. Кочетова, не имеют методики безошибочного выявления способностей и склонностей учащихся к определенной трудовой деятельности, профессии. Поэтому о способностях и склонностях учеников младших классов к каким-либо профессиям судят по успехам в учении и участию в общественной-полезной работе. Автор считает, что знакомство учащегося с разнообразными видами профессий не только способствует развитию кругозора, но и может содействовать раннему проявлению и конкретизации его интересов и склонностей по отношению к профессии.

Для современной начальной школы проблема эффективного формирования представлений о труде остается актуальной. Анализ теоретических материалов по вопросу формирования представлений о труде показал, что существуют разные пути решения. Мы считаем, что наиболее эффективным будет целенаправленное создание следующих педагогических условий:

- Разработка и включение цикла бесед профориентационного характера в уроки технологии с тем, чтобы познакомить учащихся с миром профессий;
- Овладение младшими школьниками правилами рабочего человека и безопасного труда в ходе практической деятельности;
- Воспитание у учащихся качеств человека труда, таких как ответственность, аккуратность, дисциплинированность, упорство, усидчивость, стремление к достижению результата.

Нами была проведена экспериментальная работа по формированию у младших школьников представлений о труде. Согласно первому условию, был составлен цикл бесед, направленных на знакомство учащихся с различными профессиями, их свойствами и спецификой. Эти беседы можно провести как в ходе учебных занятий, так и во внеклассных мероприятиях. Одна из таких бесед была проведена в 4 классе. Согласно второму условию, в рамках учебных занятий детей необходимо знакомить с правилами труда, а также необходимыми требованиями, которые предъявляются не только на предмете «Технология» для безопасного выполнения трудовых операций, но и на любом предприятии. Согласно третьему условию, учителю важно воспитывать в детях такие качества, которые будут характеризовать работающего человека – это ответственность за свои действия и выполненную работу, аккуратность при выполнении трудовых обязанностей, дисциплинированность на рабочем месте, упорство при выполнении работы, усидчивость, а также стремление к достижению наилучшего результата.

Эксперимент проводился в рамках реализации УМК «Школа России» (Е.А. Лутцева, Т.П. Зуева). Сначала мы определили темы, по которым можно провести профориентационные беседы для каждого из четырех классов.

В 1 классе – тема «Наша родная армия». Дети получают представления о том, что существует профессия военных – людей, которые выполняют функцию защитников Родины на земле, в воде и в воздухе. Также изображена техника, которая помогает военным держать рубежи нашей Родины в безопасности. Авторы УМК предлагают детям побеседовать с родственниками, которые служили, о том, где и в каких войсках это происходило. Таким образом ребята формируют представления о данной профессии не только с помощью учителя, но и с помощью опыта близких взрослых. В рамках данной темы можно не только получить представления о труде, но понять, что любой конфликт в первую очередь можно разрешить путем переговоров. Люди живут на одной планете, на которой важно поддерживать мир [6]. Для проведения данной беседы можно привлечь кадровых военных, а также родителей, которые служат в армии сегодня. Можно попросить детей подготовить короткие рассказы о месте военной профессии у них в семье.

Во 2 классе на уроке «Что интересного в работе архитектора?» учитель имеет возможность рассказать ребятам о деятельности архитектора. Занятие будет более ярким и познавательным, если учитель не только представит ученикам фото разных зданий, созданных представителями данной профессии, но и во время экскурсии покажет и расскажет об архитектуре зданий, конструкции и устройстве дома, задачах, которые решает архитектор, а еще инженер, строитель, монтажник. Это даст более полное представление о профессиях и особенностях труда людей, а также может вдохновить детей на занятие творчеством, а впоследствии и архитектурой [7].

В 3 классе тема «Художник-декоратор» позволит ребятам углубиться в то, чем занимается художник-декоратор. Определение этого термина есть в учебнике. Помимо этого, есть полезная информация, которая знакомит ребят с декоративно-прикладным искусством, что, несомненно, может заинтересовать ребят, которые предпочтут заниматься данным видом деятельности. Для проведения познавательной беседы, учителю можно привести фото- и видеоматериалы о работе художника-декоратора. Также можно договориться с администрацией городского театра о проведении экскурсии в «закулисы», где художник-декоратор расскажет детям о том, как оформляется сцена и декорации перед каким-нибудь спектаклем [8].

В 4 классе нами была проведена беседа по теме «Реклама». Здесь ребятам давалось объяснение термина «реклама». Детям открылись еще 2 профессии уже более современные – это маркетолог и дизайнер. Далее авторы УМК предлагает попрактиковаться в умении правильно и интересно прорекламировать товар, что и сделали дети совместно с учителем. Чтобы данный урок был интересен детям, учитель показал видеоролик о деятельности маркетолога и дизайнера. Если в классе есть родители, которые связаны с одной из этих профессий, можно пригласить их на классный час [9].

В учебных материалах данного УМК можно найти определения множества профессий, знакомых или еще нет ребятам, что несомненно будет способствовать формированию представлений о труде и расширять их кругозор. Для более полного представления о разнообразии трудовой деятельности учителю необходимо вовлекать родителей в учебный процесс, а также других людей, которые специализируются в какой-либо области.

Для того, чтобы знакомить детей с правилами рабочего человека и безопасного труда, мы обратились к выполнению практических заданий на уроках технологии, а в частности, к теме «Вышивка лентами» (4 класс, УМК «Школа России»). Учащимся было предложено выполнить основные элементы вышивки лентами, а также придумать и выполнить композицию, используя данный вид вышивки. На этом уроке одним из инструментов выступала иголка. Учитель заострил внимание учащихся на том, что иголка – это опасный инструмент. Ее необходимо хранить в игольнице, не оставлять на рабочем месте без ленты, передавать иглу в игольнице, не брать ее в рот, не втыкать в одежду ни в коем случае, после

работы обязательно проверить наличие всех игл в игольнице и не отвлекаться во время такой работы. С правилами безопасности учитель должен знакомить ребенка на каждом из уроков технологии, так как каждый из них сопровождается работой с каким-либо материалом, а также требует безукоризненного соблюдения требований. Представления о труде – это не только знания о разнообразном мире профессий, но еще и правила безопасности.

Третье педагогическое условие – воспитание качеств человека труда (ответственность, аккуратность, дисциплинированность, упорство, усидчивость, стремление к достижению результата). Выполнять такую работу уместно как в процессе урочной деятельности, так и во внеурочной.

Учителем было организовано внеурочное мероприятие, в ходе которого ребятам было необходимо привести в порядок растения, которые находятся в зоне рекреации учебного заведения, а именно убрать сухую листву и обрезать сухие ветки, взрыхлить землю, полить растения, протереть листья от пыли, а также расставить растения. Работа была проведена. В ходе выполнения данной деятельности ребята как раз и продемонстрировали такие качества, как ответственность, аккуратность, дисциплинированность. Кроме такой работы можно предложить и другой вид деятельности. Например, каждый год в школах организовывается «Книжника неделя», где ребята могут подарить книгу библиотеке, а также помочь в проведении ремонта. Библиотекарь в школьной библиотеке выбирает наиболее «пострадавшие» от рук читателей книги и предлагает учащимся 3-4-х классов помочь в проведении ремонта, а именно подклеить обложку, стереть лишние надписи в книгах, отремонтировать переплет и т.д. Проведя данную работу с учениками 4 класса, мы выявили, что данный вид деятельности воспитывает в ребятах такие качества, как ответственность, аккуратность, дисциплинированность, упорство, усидчивость, стремление к достижению результата – то, чего учитель и хотел добиться. Такие виды деятельности, несомненно, формируют представления ребят о труде, так как они поймут, что нужно не только разбираться в различных профессиях, но важно и самим уже проявлять качества человека труда, так как каждый ребенок – это будущий архитектор или пожарный, врач или учитель, инженер или продавец и т.д.

Знакомство детей с профессией и трудом взрослых начинается уже с первого класса, а в ходе проведения уроков в организационной части можно ввести беседы и экскурсии с ознакомляющим значением по профориентации детей, что немаловажно в формировании понятий о труде.

Таким образом, мы с уверенностью можем сказать, что предмет «Технология» очень важен для развития ребенка и будущего человека-труженика, так как в рамках каждой учебной темы можно найти как минимум одну профессию, с которой учитель обязан познакомить учащихся. Так и будут формироваться представления учеников младших классов о труде и мире профессий.

Список литературы

1. Понятие труда и занятости в социологии. Режим доступа: https://otherreferats.allbest.ru/sociology/00059730_0.html. (дата обращения 08.04.2022)
2. Гонина О. О. Психология младшего школьного возраста. Учебное пособие. Режим доступа: <https://med-tutorial.ru/m-lib/b/book/4090607813>. (дата обращения 08.04.2022)
3. Развитие творческой активности школьников / под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1991.
4. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2010.
5. Федорова Т. А., Формирование интереса у младших школьников к миру профессий как психолого-педагогическая проблема / Оловникова И. Н. // Молодой ученый. – 2017. – № 14. – С. 662-664. – URL <https://moluch.ru/archive/148/41536>

6. Лутцева Е. А. Технология. 1 класс: учебник для общеобразовательных организаций / Е.А. Лутцева, Т.П. Зуева. – М.: Просвещение, 2017. – 98 с. (Школа России).
7. Лутцева Е. А. Технология. 2 класс: учебник для общеобразовательных организаций / Е.А. Лутцева, Т.П. Зуева. – М.: Просвещение, 2014. – 146 с. (Школа России).
8. Лутцева Е. А. Технология. 3 класс: учебник для общеобразовательных организаций / Е.А. Лутцева, Т.П. Зуева. – М.: Просвещение, 2014. – 127 с. (Школа России).
9. Лутцева Е. А. Технология. 4 класс: учебник для общеобразовательных организаций / Е.А. Лутцева, Т.П. Зуева. – М.: Просвещение, 2017. – 127 с. (Школа России).

Лингвистическое портретирование на примере слова «ну»

Викулина Валентина Игоревна

студентка, 3 курс, Департамент образовательных технологий в русской и зарубежной филологии

Школа педагогики ДВФУ

E-mail: yikulina.vi2002@mail.ru

Научный руководитель – канд. филол. наук, доцент О.А. Бирюкова

E-mail: birjukova70@mail.ru

В современной лингвистике процедура системного описания слова становится все более востребованной при характеристике неполнозначных слов, которые представляют сложную грамматическую категорию. Их нахождение в зоне пристального внимания исследователей обусловлено высокой частотностью, многозначностью, полифункциональностью, особенностями синтаксической и лексической сочетаемости.

Лингвистическое портретирование слова – это метод, предполагающий всестороннее описание лексемы, т.е. анализ комплекса всех значений слова и его характеристик в разных аспектах (стилистическом, этимологическом, фразеологическом и других) [5]. Составляющими лингвистического портретирования являются: 1) определение этимологической принадлежности слова; 2) выявление всех его значений; 3) анализ тезауруса слова, который позволяет определить многообразие его синонимических, антонимических и др. отношений; 4) анализ характерных контекстов с исследуемым словом, в которых оно может выполнять ту или иную синтаксическую, стилистическую или экспрессивную функцию.

Такой подход к описанию предполагает всестороннее и комплексное рассмотрение слова и его роли в общей системе языка.

Слово «ну» входит в пласт общеславянской лексики [9] и является частопотребительным не только в русском языке, но и в других славянских языках. Лингвисты определяют его звукоподражанием, выражающим действие, подобное действию, выраженному глаголом «нукать» [1; 3; 7; 8].

Значение исследуемой единицы в словарях зависит от определения ее частеречной принадлежности. Слово «ну» – полифункциональное, и чаще всего может быть представлено схемой «частица – междометие».

По мнению С.И. Ожегова, междометие «ну» может выразить «побуждение, а также удивление, восхищение или негодование, иронию» [7]. Например, в выражении, которое часто используется в бытовой речи с явным комическим оттенком: «Ну, напугал!». Как частица «ну» используется чаще всего для выражения удивления по поводу сказанного, указания на возможность перехода к дальнейшему, неожиданное и резкое начало действия, утверждения при недовольстве и готовности обсуждать что-либо [там же]. Иллюстрируя данные толкования, можно обратиться к примерам, где частица способствует подведению логического итога и определению последующих действий говорящего: *Мы закончили, ну, наверно, можем идти гулять!; Ну всё, мне пора ... пойду Липгарта поделаю ...* (Переписка в icq между agd-ardin и Герда) [6].

В словаре Т.Ф. Ефремовой дано расширенное толкование слова «ну» [3]. Кроме частицы и междометия, по мнению автора словаря, данная лексема может выполнять функции **предикатива** и **союза**. В словаре представлено семь значений, из которых только одно союзное: указание на вывод, заключение или замечание (например, «ну я пошел»). Примечательно, что С.И. Ожегов [7] выделяет это значение у ну-частицы. Обобщив все предложенные Т.Ф. Ефремовой значения ну-междометия, зафиксируем их: 1) это возглас, который может выражать призыв к действию («ну, живо отвечай», «ну, говори же»),

2) требование к ускорению движения («Ну, пошла», «Ну, решай быстрее», «Ну?!»),
3) удивление («Ну, вот это открытие!») и др. эмоциональные реакции.

Имея возможность обладать функциями класса частиц, «ну» может принимать участие в языковой репрезентации чувств субъекта речи и их степеней («Ну с какой собственно стати» – выражение гнева). Эмотивная частица «ну» используется чаще всего в процессе коммуникации, придавая высказыванию дополнительный оттенок значения, например: «Ну, допустим, что ты прав». В союзе с вводной конструкцией, которая выражает некое предположение, частица привносит оттенок неуверенности утверждения, а интонация говорящего может добавить и оттенок пренебрежения.

Интересную интерпретацию толкования слова «ну» предлагает Д.В. Дмитриев [1]. Он дифференцирует значения слова на часто и нечасто употребительные, а также утверждает, что «ну» используют, например, как отклик на вопрос или обращение собеседника («Валя, это ты?» – «Ну?»).

Кроме того, важно отметить, что лексема может приобретать новое значение, находясь в тесной связи со вторым неполнозначным словом (частицей, союзом и др.). Семантически и стилистически доминирующим чаще всего является другое служебное слово, но «ну», играя второстепенную роль, придает дополнительный оттенок значения, те самые «эмоциональные нотки». Иллюстрируя данные случаи, можно обратиться к сочетанию «ну + союзное слово». У рядовых носителей языка очень часто встречаются выражения, образованные по типу: «Ну какой красивый», в которых «ну» является частицей. В сочетании с союзным словом «какой» она выражает высокую степень признака.

Взаимодействуя с союзами, «ну» может образовывать синтаксические конструкции с определенным значением. Такими конструкциями могут быть «ну и», «ну и что», «ну как» и др. Т.Ф. Ефремова выделяет два значения у выражения «ну и что», при этом относя его к разряду разговорных частиц [3]: 1. Служит для конкретизации или уточнения каких-то обстоятельств («Ну и что же было дальше?», «Ну и что здесь началось?»); 2. Используется для подчеркивания того, что что-то имеет весомое значение («Ты не сделал это!» – «Ну и что?»; «Ну и что? – Ну вы же во Франции? – Ну и что» (Запись LiveJournal) [14]).

Выражение «ну и» С.И. Ожегов толкует по-разному, называя разговорным союзом [7]. Его использование может быть мотивировано желанием обосновать причину какого-либо действия, явления («Не успел дописать, ну и не сдал», «Плохо спрятался, ну и поймали»). Кроме того, «ну и» может выражать удивление, иронию, подчеркивание или оценку (предмета, процесса, признака, речевого партнера и др.). Сравним два высказывания: «Ну и холод» и «Ну и насмешил». В первом из них говорящий с помощью союза делает акцент на окружающих климатических условиях, подчеркивает сильную степень холода, а вторая фраза явно наполнена ироническими и пренебрежительными нотками, которые как раз и выражает лексема «ну» в паре с сочинительным союзом.

Отдельным феноменом, связанным с «ну», следует рассмотреть повторение слова или редупликацию, т.е. удвоение всей лексемы: «ну-ну (ну, ну), ну и ну». В словаре Д.Н. Ушакова «ну-ну» определяется разговорно-фамильярным выражением, одно из значений которого – согласие с собеседником [8]. Но согласие может быть окрашено отрицательной эмоцией или обусловлено умыслом. Например, выражением «Ну-ну, не волнуйся, я сделаю это» говорящий отвечает на просьбу согласием, демонстрируя желание успокоить собеседника, а отрицательно окрашенным вариантом может послужить следующий диалог: - Я могу позволить себе эту книгу. – Ну-ну. Здесь ответная реакция явно несет за собой не только согласие, но и сомнение, которое «пронизано» иронией.

Итак, в рамках первого шага лингвистического портретирования слова «ну» нами были рассмотрены его основные значения. «Ну» является полифункциональным словом, а его частеречная принадлежность требует контекстного уточнения.

Вторым шагом портретирования слова «ну» является его тезаурус. Мы составили обширный синонимический ряд с этой лексемой, обращая внимание на то, что служебные слова могут считаться синонимами, если будут выполнять одну и ту же функцию:

1) синонимические единицы со значением эмоциональной реакции; 2) синонимические единицы со значением согласия или противоречия; 3) синонимические единицы с побудительным значением; 4) синонимические единицы, выражающие вывод или логически завершенную мысль.

Группу слов-синонимов «ну», выражающих эмоциональные реакции, в большинстве своем составляют междометия, частицы и некоторые слова категории состояния: *вот так, ай да, ну и, ох, ой*.

Частотность использования того или иного слова мотивирована контекстом. Например, междометие «ох» редко используется современными носителями языка, потому что входит в основном в состав языка художественных произведений, а не в обиходную речь: *Ох, нет, братец! У нас везде ругают, а всюду принимают (А.С. Грибоедов «Горе от ума»)* [4].

Междометие «ой» и разговорная частица «ну и», напротив, чаще присутствуют в бытовых диалогах: *«Ой, я совсем не ожидала твоего прихода!»* (удивление); *«Ну и шедевр ты нарисовал»* (ирония).

Синонимы слова «ну» (или выражений, содержащих «ну»), объединенные семантикой согласия, это слова: *да, вероятно, согласимся, реально, ага, угу, безусловно* и др. Синонимы слова «ну», выражающие несогласие, это: *нет, неважно, не-а, да что ты, неужели, к черту*. По синонимам видно, что они относятся к разным частям речи. Так, модальное слово «безусловно», представленное наречием, является синонимом к фонетическому слову «ну да». Различие у этих языковых единиц является стилистическим: первое имеет книжную окраску, а второе является стилистически нейтральным и употребляется в разговорной речи. Отметим, что использование в речи слова «ну» или его синонима зависит и от возрастной категории. Например, молодежное сообщество в большинстве случаев для выражения согласия с высказыванием использует вместо «да» слова «ну» или «ага», которые наиболее характерны для их субкультуры.

Побудительное слово «ну» в качестве синонимов имеет глаголы повелительного наклонения: *сделай, напиши, поезжай, приступай* и др. Такие близкие своему значению слова правильнее назвать **контекстуальными синонимами**.

Группа слов-синонимов «ну», выражающая вывод или умозаключение, состоит из вводных сочетаний *«итак», «следовательно», «стало быть»* и т.д. Уточним, что носители языка в ходе речевого акта могут использовать слово «ну» в комплексе с его синонимом, например: *«Ну, стало быть, придется долго сидеть»*.

Как и знаменательные слова, слово «ну» может вступать в **антонимические отношения**. При выделении синонимов со значением согласия и несогласия, мы уже составили условные семантически противоположные пары: *ну – да, ну – нет*. Вместе с этим, частным случаем междометной антонимии можно рассмотреть пару *«ну-тпру»*. Побудительное междометие «тпру» используется только для остановки лошади (в значении «стой»), а «ну» наоборот призывает к действию, движению животного. В таком значении эти слова являются узкоупотребительными и используются лишь людьми, деятельность которых «привязана» к взаимодействию с лошадьми.

Противоположной по смыслу будет и междометная пара *«ну – довольно»*. В процессе коммуникации участник беседы может таким образом попросить своего партнера детализировать его фразы и продолжать диалог далее или прекратить речевой акт в целом: *Ну, что же он тебе ответил? Довольно, мне надоел этот разговор и твоё нытьё!*

В ходе исследования толкования слова «ну» и его функциональных аналогов, мы выяснили, что *«ну и ну»* является междометной единицей, выражающей яркую эмоциональную реакцию, удивление от какого-либо явления или предмета. В таком случае ее антонимом может являться слово *«пф»*, которое чаще встречается в молодежной речи, когда демонстрируется равнодушное отношение, отсутствие явной реакции: *Ну и ну, это задание очень большое! – Пф, задание как задание*.

Итак, неполнозначное слово «ну» обнаруживает широкий спектр синонимических и антонимических связей с другими словами языка, в числе которых как неполнозначные, так и полнозначные слова и сочетания.

Описание неполнозначного слова «ну» требует особого внимания к анализу типов контекстов, необходимых для актуализации того или иного значения лексемы. При этом необходимо учитывать, в каких именно конструкциях употребляется слово, чтобы выявить характерное для слова «ну» контекстное окружение.

Приоритетной сферой употребления «ну» является **разговорная обиходная речь**, которая состоит из простых предложений и обычно эмоционально окрашена, например: «Ну, сколько можно?», «Ну, что за цирк вы тут устроили?», «Я была в той стороне, ну и купила.».

Обозначим некоторые **виды синтаксических конструкций**, в рамках которых «ну» может употребляться в обиходной речи:

1. Вопросительные и восклицательные предложения: «Ну и здорово же у нас получилось!», «Ну зачем ты это сделал?»;

2. Побудительные предложения: «Ну идите скорее.»;

3. Нераспространенные и распространенные предложения: «Ну вот и наступил последний учебный день в этом году.», «Ну, ты сделал?»;

4. Слова-предложения: «Ну.», «Ну?»;

5. Утвердительные или отрицательные предложения: «Ну, согласна с вами.», «Да ну, что ты врешь?».

В предложении слово «ну» преимущественно находится в начале, как бы задавая дальнейшую интонацию конструкции в целом.

Кроме этого, в разговорной речи «ну» может являться средством, служащим для заполнения пауз. Этот случай принято считать «нуканьем», т.е. некоторым удлинением гласного звука для заполнения временного промежутка: *И это мне как-то... я не знаю... ну... не понравилось* (Евгений Гришковец. *ОдноврЕмЕнно*) [6].

О.И. Дружбинский считает данный феномен проявлением неуверенности и нерешительности человека [2]. Он утверждает, что в **публицистическом контексте** массово используется прием удлинения гласного, а причинами называет отсутствие у авторов-публицистов четко выстроенной мысли и логической оформленности фраз, боязнь использования паузы [там же].

Другой сферой бытования слова «ну» является **текст художественного произведения**. Авторы произведений стремятся к максимальному приближению художественного образа к действительности, что достигается проработыванием всех деталей, включая и речевой портрет. Здесь лексема играет важную роль в создании и раскрытии образов-персонажей. Так, частое употребление слова «ну» отличает речь Родиона Раскольникова – главного героя романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание». Важным средством раскрытия характера героя служат внутренние монологи и диалоги с другими персонажами, которые создают целостный образ человека, обремененного преступлением: *Ну зачем я теперь иду? Разве я способен на это? Разве это серьезно? Совсем не серьезно* [4].

Итак, лексема «ну» используется в различных контекстах. Характерными для нее будут и публицистические тексты, и тексты художественных произведений. Преимущественно «ну» используется в разговорной речи, что подтверждают и авторы словарей.

В заключение отметим, что лингвистическое портретирование – это во многом преимущественный метод описания функционирования неполнозначного слова, которое существенно отличается от функционирования знаменательных слов. В процессе такого исследования можно всесторонне и наиболее подробно описать слово во всех его проявлениях, со всеми присущими ему функциями.

Список литературы

1. Дмитриев Д.В. Толковый словарь: 40 000 иностр. слов, вошедших в рус. яз. рус. старин. мест. и техн., по всем отраслям знания, выражений и сл. [Электронный ресурс] / Д.В. Дмитриев. – М.: тип. В. Готье, 1875. – 950 с. – Режим доступа: <https://gufo.me/dict/dmitriev>
2. Дружбинский О.И. Техника речи для самостоятельного обучения [Электронный ресурс]: 33 урока / О.И. Дружбинский. – М.: [б. и.], 2013. – 1000 с. – Режим доступа: <http://www.word4you.ru/interview/22599/>
3. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково- словообразовательный: Св. 136000 словар. ст., ок. 250000 семант. единиц: [В 2 т.] [Электронный ресурс] / Т.Ф. Ефремова. – М.: Рус. яз., 2000. – Режим доступа: <https://gufo.me/dict/efremova>
4. Карта слов и выражений русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kartaslov.ru/>
5. Ключина А.М. Лексикографическое портретирование лексемы «крайность» [Электронный ресурс]: статья / А.М. Ключина. – М.: Мир науки, 2020. – № 4. – 11 с. – Режим доступа: <https://sfk-mn.ru/PDF/39FLSK420.pdf>
6. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – 2003-2021. – Режим доступа: <https://ruscorpora.ru/new/>
7. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений [Электронный ресурс] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; Российская АН, Ин-т рус. яз., Российский фонд культуры. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Азъ, 1994. – 907 с. – Режим доступа: <https://slovarozhegova.ru/>
8. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь русского языка: современная редакция [Электронный ресурс] / Д.Н. Ушаков. – М.: Дом Славянской кн., 2008. – 959 с. – Режим доступа: <https://ushakovdictionary.ru/>
9. Шанский Н.М. Иванов, В.В., Шанская, Т.В. Краткий этимологический словарь русского языка [Электронный ресурс] / Н.М. Шанский и др. – М.: Просвещение, 1971. – 542 с. – Режим доступа: <https://gufo.me/dict/shansky>

Возможности среды Scratch для визуализации информации в процессе обучения

Воронова Антонина Павловна

студентка, 3 курс, Департамент теории и практики преподавания математики,
информатики, естественных наук

Школа педагогики ДВФУ

E-mail: apvoronova@gmail.com

Научный руководитель – старший преподаватель Т.Г. Сепик

E-mail: sepik.tg@dvfu.ru

Мы живем в XXI веке – веке компьютерных и информационных технологий. На сегодняшний день наука развивается очень стремительно, и современное образование часто не успевает за ней.

Все дети с пеленок проживают жизнь с гаджетами. Они умеют ими пользоваться, но мало кто знает и понимает принцип их работы. Поэтому необходимо организовывать дополнительные курсы по информатике или внедрять их в школьный курс, которые будут служить твердой базой в программировании для каждого ученика. В наше время важно привить любовь и интерес детям в области программирования, так как это один из критериев компьютерной грамотности и неотъемлемая часть нашей жизни. При изучении программирования у детей хорошо развивается логическое и творческое мышление, которое необходимо не только на уроках информатики, но и в повседневной жизни. С первых дней нахождения в школе ребенку пригодится логическое мышление для лучшего запоминания и усвоения школьной программы.

Всему перечисленному соответствует визуальная среда программирования – Scratch. Scratch – бесплатная среда программирования, разработанная в 2006 г. под руководством Митчела Резника группой Lifelong Kindergarten. При программировании в этой среде у школьников есть полная свобода творчества и выбора. Дети узнают важные стратегии и методы для воплощения своих идей. Благодаря Scratch ребята учатся приводить систематические обоснования и совместно работать. Это – базовые навыки в XXI веке [2].

В 1985 году в школах появляется предмет «Основы информатики и вычислительной техники». В конце 60-ых – начале 70-ых годов появляется термин информатика. Наряду с введением предмета «Основы информатики и вычислительной техники» начинается формирование педагогической науки – методики преподавания информатики, объектом которой является обучение информатике. Разработка общеобразовательного подхода к обучению информатики имеет почти полувековую историю. А школьный предмет – информатика существует уже более двух десятков лет. Н.В. Софронова отмечает, что преподавание информатики на современном уровне опирается на сведения из различных областей знания, такие как: биология, логика, математика, история и обществознание, психология и русский язык. Информатика имеет большое число междисциплинарных связей. Большинство предметных знаний, которые получены учеником при изучении информатики, находят применение и в рамках образовательного процесса, и в жизненных ситуациях. В курсе информатики основной школы необходимо делать акцент на изучение фундаментальных основ информатики, формирование компьютерной грамотности, умение мыслить алгоритмически и в полной мере развивать общеобразовательный потенциал этого курса. Поэтому учителю информатики необходимо ориентироваться во всех сферах жизни, а особенно в интересах и предпочтениях молодого поколения. Также учитель должен своевременно повышать свою квалификацию, навыки и умения.

Так как дети в XXI веке из-за процесса цифровизации ожидают визуальной стимуляции, то среда Scratch послужит отличным вариантом для обучения школьников. Она позволит вызвать визуальную стимуляцию у учащихся, которая послужит толчком взаимодействия с содержанием. При помощи красивой графики и яркого содержания

создается большое количество нейронных связей в памяти ученика, делая обучение хорошим инструментом для усвоения информации на долгосрочную перспективу [5]. Scratch – это новая и абсолютно бесплатная среда для программирования. В этой программе могут работать дети с 6 лет. Она базируется на традициях языков Лого и Сквики. Её можно применять как на уроках информатики и математики, так и на внеурочных занятиях. Она позволяет в игровой форме ознакомиться как с материалом, так и с основными алгоритмическими конструкциями. Использование Scratch подходит для изучения любого школьного предмета путем создания анимации, проектов, мультфильмов, процессов и явлений, поэтому это довольно многофункциональная программа с простым интерфейсом [3]. Учитель может создавать свои проекты, которые будут служить ему из года в год. Проекты можно применять и в начальных, и в старших классах – это зависит от содержания, которое применит учитель [1].

Приведем примеры некоторых разработанных нами проектов [4].

Проект «Проверка счета». Цель проекта: проверка вычислительных умений школьников.



Рисунок 1 – Демонстрация проекта «Проверка счета»

Этот проект учитель может использовать, если дети уже умеют умножать и складывать. Школьникам необходимо нажать на зеленый флажок, и программа запустится. Далее им следует следить за тем, что происходит на экране и отвечать на вопросы, которые задает скрипт – в данном приложении скриптом является девочка, которая ведет диалог с обучающимися. Школьникам нужно будет ввести количество пончиков и количество яблок, а затем посчитать сумму покупки. Сначала они должны посчитать сами, а затем проверить себя, при помощи этого приложения, которое выведет правильный ответ, после ввода всех данных.

Приложения могут носить разный характер, в зависимости от того, какую цель преследует педагог. Это могут быть и игра, и короткий мультфильм или же приложение, где ученику для продолжения работы необходимо вводить верные ответы.

Проект «Биссектриса». Цель проекта: визуализировать в мультимедийном формате важные знания для их быстрого запоминания.



Рисунок 2 – Демонстрация проекта «Биссектриса»

Проект «Биссектриса» является просто интерактивным мультфильмом, где мышка начинает свое движение от угла С и продолжает двигаться по остальным, параллельно, донося смс-информацию до детей. Учитель может не только писать текст, который будет выводиться на экран, но и записывать свой рассказ или использовать аудиодорожки, которые можно взять из интернета.

Проект «Решение уравнения». Цель проекта: донести до учащихся интересные факты и проверить их знания.

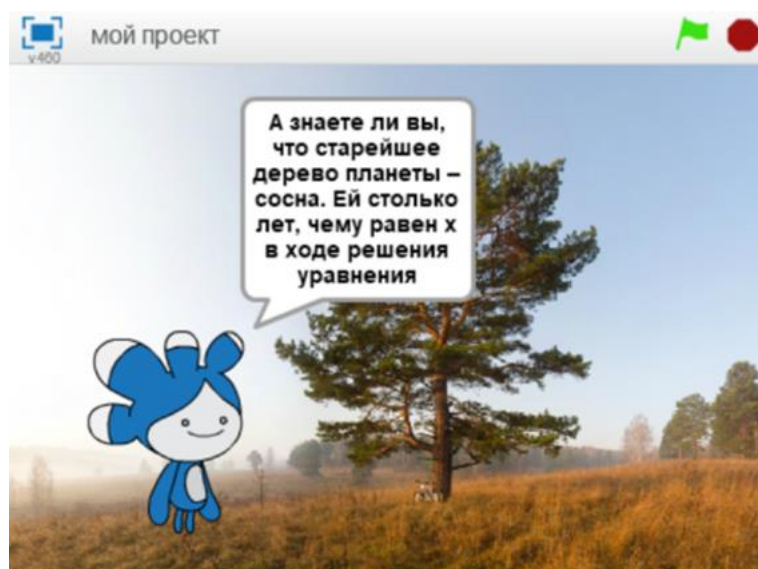


Рисунок 3 – Демонстрация проекта «Решение уравнения»

В этом проекте учащиеся будут наблюдать смену фона, вести диалог со спрайтом и в конце приложения, для его завершения, должны, верно, решить уравнение. Проект очень яркий и запоминающийся, ученики будут общаться со спрайтом, следовательно все данные не останутся без внимания школьников, поэтому можно выделить следующие плюсы проекта:

- мультиплатформенность;
- лёгкость и понятность среды;
- проверка своих знаний;
- запоминаемость материала;

Если это урок информатики, то после каждой демонстрации проекта, можно предлагать ученикам как-либо его модифицировать.

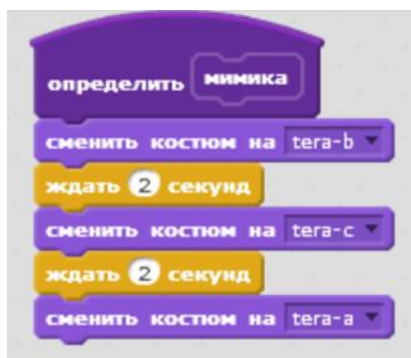


Рисунок 4 – Демонстрация проекта «Скрипт для мимики»

Таким образом в Scratch выглядит код – так называемый скрипт. Дети могут экспериментировать с готовым кодом, тем самым запоминая его структуру. Учащиеся могут менять не только код, но и фон, а также сам спрайт.

При помощи этого можно достичь следующих результатов:

- формирование коммуникативных качеств;
- формирование способности к саморазвитию и самоопределению;
- формирование способности ставить цели и выстраивать познавательную деятельность;
- формирование познавательных интересов;
- формирование навыков работы в группе и навыков общения со сверстниками;
- формирование представления о компьютере как универсальном устройстве обработки информации;
- формирование развития основных навыков и умений использования компьютера;
- формирование представления об основных изучаемых понятиях – об логических значениях и операциях;
- формирование умения выбирать подходящий способ представления данных.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что среда Scratch предоставляет возможность создания качественных и разносторонних проектов, которые могут применять учителя на уроках. Также в этой программе каждый пользователь сможет создавать что-то интересное для себя. Scratch располагает легким и богатым инструментарием. Так как ученики, начиная с пятого класса, становятся более общительными и любознательными, то эта среда станет самой подходящей для обучения детей и применения в образовательных целях на начальных этапах обучения.

Список литературы

1. Вордерман К., Вудкок Д., Макаманус Ш. Программирование для детей. Иллюстрированное руководство по языкам Scratch и Python. – Издательство: Манн, Иванов и Фербер, 2017. – 224 с.
2. Голиков Д. Scratch для юных программистов. Издательство: БХВ-Петербург, 2018. – 192 с.
3. Обучение программированию с использованием визуальной событийно-ориентированной среды scratch в курсе информатики и икт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/12488/2/Ponomarev2.pdf> (Дата обращения 14.01.2021).
4. Патаракин Е. Руководство для пользователя среды Scratch. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.supercode.ru/download/scratch_by_patarakin.pdf (Дата обращения 15.01.2022)
5. Чиксентмихайи М. Поток. Психология оптимального переживания. – М.: Альпина нон-фикшн, 2013. – 464 с.

Дидактические условия использования печатных тренажёров в процессе обучения младших школьников

Голуб Людмила Евгеньевна

студентка, 2 курс, Психолого-педагогический институт,
Мурманский арктический государственный университет

E-mail: goluble2003@yandex.ru

Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент С. Г. Тишулина.

E-mail: svetlana-tishulina@yandex.ru

Согласно федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», образование – это единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов [1].

Перед исследователями, учителями-практиками стоят важные задачи определения и внедрения в образовательный процесс путей его совершенствования. Повышение качества образовательных результатов, в частности, знаний обучающихся, предполагает тщательную отработку учебных навыков. Не секрет, что многие выпускники, готовящиеся к сдаче ЕГЭ, зачастую не владеют даже вычислительной культурой. А некоторые современные учебные пособия и учебники, предлагая «примеры финиша» и интересные поисковые задачи не предлагают «примеров старта» для отработки элементарных учебных действий. Для ликвидации пробелов, накопления опыта решения элементарных задач учащимися, можно применять различные тренажеры. Поэтому использование различных печатных тренажеров приобретает особую актуальность.

Разработкой и обоснованием эффективности печатных тренажёров занимались многие исследователи, среди которых: Т. В. Аликина, Л. Л. Бодрягина, Г. А. Быкова, С. А. Гладкова, Л. И. Голуб, А. М. Горохова, В. Г. Ермолаева, Т. Л. Мишакина, Е. А. Нефёдова, О. В. Узорова, М. А. Хацкевич, С. Б. Чижикова и др. Исследования этих и других авторов, анализ образовательных практик свидетельствуют, что в младших классах много учебной деятельности, усвоение которой требует достаточно большого количества повторений. Одним из наиболее эффективных средств для развития познавательной активности младших школьников являются тренажеры, которые позволяют сформировать умения и выработать навыки у учащегося в соответствии с гуманистическим подходом. Использование дидактических тренажёров позволяет существенно интенсифицировать работу учащихся, увеличить количество повторений действий за счёт повышения мотивации.

Проводимое нами исследование позволило выявить не только актуальность формирования у обучающихся качественных предметных результатов, необходимость чёткой контрольно-измерительной системы учебных достижений детей, но и наличие противоречий:

– между требованиями федерального государственного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) к уровню овладения обучающимися предметными и метапредметными результатами и общим уровнем развития детей;

– между необходимостью овладения базовыми учебными знаниями и образовательными потребностями современного ученика;

– между уровнем развития волевой сферы при достижении учебных результатов и уровнем мотивационной зрелости учащихся.

В целом, можно говорить о существовании научной проблемы: при каких дидактических условиях использование печатных тренажёров в процессе обучения младших школьников может быть более эффективным?

Наличие данной проблемы обусловило выбор темы исследования, его цель и задачи, среди которых: охарактеризовать сущность учебных тренажёров, раскрыть дидактические возможности печатных тренажёров, требования к ним, а также условия их использования.

Проведенное исследование показало, что тренажёр (от англ. train – воспитывать, обучать, тренировать) – это механическое, программное, электрическое либо комбинированное учебно-тренировочное устройство, искусственно имитирующее различные нагрузки или обстоятельства (ситуацию) [6].

Значимым для нашей работы стало исследование В. С. Егориной, определившей сущность дидактических условий как компонента образовательного процесса. Под ним, в свою очередь, понимаются «обстоятельства обучения, которые являются результатом отбора, конструирования и применения элементов содержания, форм, методов и средств обучения, способствующих эффективному решению поставленных задач» [5].

Среди целей использования тренажеров на современном уроке выделим следующие:

- развитие коммуникативных навыков (понимание информации устного и письменного сообщения, правильно излагать свои мысли в устной и письменной форме);
- развитие познавательных навыков (анализировать информацию, пользоваться знаками, символами, схемами, давать определение понятиям, строить логические рассуждения).
- развитие регулятивных учебных действий (способность осуществлять самоконтроль, самопроверку в процессе учебной деятельности, применение приобретенных знаний, умений и навыков в повседневной жизни);
- развитие предметных навыков (применение теоретических понятий на практике)
- развитие личностных учебных действий (совершенствование интеллектуальных, творческих способностей и моральных качеств личности).

Использование в учебном процессе тренажёров:

- способствует адаптации учащегося в предметной учебной деятельности;
- способствует более качественному усвоению учебной информации;
- способствует единовременной оценке всех учащихся;
- способствует развитию умения делать выводы и обобщать их;
- способствует развитию произвольной памяти;
- помогает продвижению учащегося от репродуктивного уровня ее осуществления к продуктивному и даже к продуктивно-творческому;
- создает условия для включения в самостоятельную деятельность;
- ускоренный масштаб времени (не требуют временных затрат на запись, устное объяснение и др.);
- разнообразие учебного процесса;
- отработка навыка понимания письменных инструкций;
- в том числе позволяет применять знания на заданиях повышенного уровня сложности (построение тренажёра «от простого к сложному»).

Использование учебных тренажеров существенно изменяет систему взаимодействия преподавателя и учащегося. Это позволяет повысить уровень самостоятельности и ответственности учащихся. Учебные тренажеры позволяют преподавателю объективнее проводить контроль знаний ученика.

Векслер В. А., Рейдель Л. Б. в своей работе «Интерактивные тренажеры и их значение в учебном процессе» выделяют несколько классов компьютерных учебных тренажеров. Мы отобрали классификации, применимые к печатным вариантам учебных тренажёров:

- демонстрационный (иллюстративный) тренажер;
- тренажеры, обучающие моторным навыкам;
- тренажеры, обучающие распознаванию образов;

- тренажеры, обучающие работе по алгоритму;
- тренажеры, обучающие решению задач с разветвленным деревом допустимых решений [3].

Работа с печатным тренажёром должна не только нарабатывать определенный навык, но и содействовать продвижению учащегося к более высокому уровню усвоения материала. Поэтому тренажер должен быть разноуровневым, что создаёт необходимые условия для работы учащихся по индивидуальной программе: база и продвинутый уровень.

Структура печатного учебного тренажёра

«от простого к сложному»	«блоки»
первый столбик – лёгкий уровень; второй столбик – лёгкий и базовый уровень; третий столбик – повышенный уровень. В качестве примера предлагается тренажер для урока математики в 1– 2 классах, целью которого является закрепление знаний таблиц сложения и вычитания в пределах 20 (табл.2).	Материал, требующий отработки определенного навыка разбивается на логические группы (блоки). В конце дается смешанная группа для контроля уровня сформированности отрабатываемого навыка. В качестве примера предлагается тренажер для урока математики во 2 классе, целью которого является систематизация знаний учащихся о приемах устных вычислений в пределах 100 (табл.3).

В конце тренажёра обязательно графическая картинка для самооценки учащихся: – для учащихся 1-го класса – (смайлик, солнышко и др.), окно – для отметки у учащихся 2-4-х классов.

Для создания наиболее благоприятных условий для зрительной работоспособности, охраны органа зрения, а также для снижения утомляемости школьников большое значение имеет оформление печатного тренажёра. Особенно велико значение качества печатного тренажера для учащихся младшего школьного возраста в связи с возрастными особенностями зрительного восприятия и недостаточным развитием у них навыка чтения. С учетом этого и были разработаны гигиенические требования ко всем элементам оформления школьных учебников.

Санитарно-гигиенические нормы и требования, предъявляемые к школьным учебникам, подробно изложены в санитарных правилах и нормативах **СанПиН 2.4.7.1166-02 «Гигиенические требования к изданиям учебным для общего и начального профессионального образования»** [4].

Эти же требования можно предъявить и к оформлению печатного тренажёра:

- Бумага, предназначенная для изготовления, должна быть белой или слегка желтой (коэффициент отражения 70–80%), чтобы обеспечить достаточный контраст между печатными знаками и фоном.
- Поверхность бумаги должна быть ровной, гладкой, чистой, равномерно выделанной, без значительного глянца, волосков и пятен.
- Бумага не должна просвечивать печатный текст с подлежащей странице или с обратной стороны листа.
- Наилучшей с гигиенических позиций является бумага типографская № 1, офсетная № 1 и № 2; допускается использование бумаги типографской № 2.
- При печати черной краской интервал оптических плотностей элементов изображения текста и бумаги в издании должен быть не менее 0,7.
- Не допускается печать текста с нечеткими («рваными») штрихами знаков.
- Не допускается печатать текст на цветном, сером фоне.
- Не допускается применять в изданиях шрифты узкого начертания, кроме заголовков.
- В изданиях для первой ступени образования не допускается применение шрифтов с наклонными осями округлых букв.
- Для выделения текста в изданиях первой ступени образования допускается применять не более трех цветных красок, в изданиях второй ступени образования не более двух

цветных красок, в изданиях третьей ступени образования применение цветных красок не рекомендуется.

- В изданиях для 1–4 классов междусловный пробел должен быть не менее кегля шрифта текста.

- В изданиях первой ступени образования для основного и дополнительного текста и выделений (кроме заголовков) допускается применять не более четырех вариантов шрифтового оформления, отличающихся одним из параметров: кеглем или гарнитурой, или ее начертанием, или наличием цветных выделений.

- Для картографических надписей в изданиях для 1 – 4 классов рекомендуется применять шрифт кеглем не менее 10 пунктов.

- В текстовой части комбинированных изданий для 1–го класса допускается применять шрифт кеглем не менее 16 пунктов, для 2 – 4 классов – не менее 14 пунктов. [6].

- Учебные тренажеры должны отвечать возложенным на них задачам, но при этом обеспечивать сохранение здоровья подрастающего поколения.

В ходе исследования нами был проанализирован уровень усвоения учебного материала у обучающихся 3–их классов, достигнутые без использования печатных тренажеров и с использованием печатных тренажеров.

В результате были получены следующие результаты:

**Качество выполнения заданий проверочной работе «Умножение и деление с числом 6»
(без использования печатных тренажеров)**

Количество обучающихся	Справились с задачей под № 3				Справились с задачей под № 4			
	Без ошибок	Ошибка в выборе действия	Ошибка в наименовании	Ошибка в пояснении	Без ошибок	Ошибка в выборе действия	Ошибка в наименовании	Ошибка в пояснении
27	5	5	7	0	3	4	8	2
100%	56%	19%	26%	0%	48%	15%	30%	7%

**Качество выполнения заданий в проверочной работе «Умножение и деление с числом 7»
(с использованием печатных тренажеров)**

Количество учащихся	Справились с задачей под № 2				Справились с задачей под № 5			
	Без ошибок	Ошибка в выборе действия	Ошибка в наименовании	Ошибка в пояснении	Без ошибок	Ошибка в выборе действия	Ошибка в наименовании	Ошибка в пояснении
27	5	0	2	0	3	2	2	0
100%	3%	0%	7%	0%	5%	7%	7%	0%

По результатам исследования можно сделать следующие выводы:

1. Количество ошибок в выборе действия при решении задач на кратное сравнение снизилось.
2. Уменьшилось количество ошибок в наименованиях.

**Качество выполнения задания проверочной работы «Части речи»
(без использования печатных тренажёров)**

Количество учащихся	Справились						
	Без ошибок	Ошибка в определении имен существительных	Ошибка в определении глаголов	Ошибка в определении местоимений	Ошибка в определении имен прилагательных	Ошибка в определении числительных	Ошибка в определении предлогов
27	12	2	5	12	4	4	7
100%	44%	7%	19%	44%	15%	15%	26%

**Качество выполнения заданий проверочной работы по теме «Части речи»
(с использованием печатных тренажёров)**

Количество учащихся	Справились						
	Без ошибок	Ошибка в определении имен существительных	Ошибка в определении глаголов	Ошибка в определении местоимений	Ошибка в определении имен прилагательных	Ошибка в определении числительных	Ошибка в определении предлогов
27	21	1	1	4	2	1	3
100%	78%	4%	4%	15%	7%	4%	11%

По результатам исследования можно сделать следующие выводы:

1. Количество ошибок в определении частей речи снизилось.
2. Увеличилось количество безошибочных работ.

В целом, проведенное исследование позволяет к числу дидактических условий успешности использования печатных тренажеров отнести такие, как:

- отбор содержания образования, которое направлено на развитие мыслительных операций младших школьников;
- обеспечение единства мотивационного, содержательного и операционного компонентов обучения;

- обеспечение единства репродуктивного и продуктивного характера познавательной деятельности обучающихся;
- постепенное повышение степени самостоятельности школьников в овладении мыслительными операциями.

При соблюдении этих условий печатный тренажёр может быть простым и эффективным дидактическим средством обучения.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273–ФЗ. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.
2. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно–воспитательного процесса: (Метод. основы) / Ю. К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
3. Векслер, В. А., Рейдель Л. Б. Интерактивные тренажеры и их значение в учебном процессе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://novainfo.ru/article/4403>
4. Гигиенические требования к изданиям учебным для общего и начального профессионального образования: Санитарные правила и нормативы. – М.: Федеральный центр госсанэпиднадзора Минздрава России, 2003. – 48 с.
5. Егорина В. С. Формирование логического мышления младших школьников в процессе обучения. – Автореф. дисс. к.п.н. – Брянск, 2001. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002644687>
6. Определение тренажера [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Тренажёр>
7. Узорова О. В. Полный курс математики 1 класс / О.В.Узорова, Е.А.Нефёдова.– М.: Астрель, 2013. – 288 с.

Становление позиции счастливого человека в младшем школьном возрасте

Горшеева Полина Николаевна

студентка, 2 курс, Психолого-педагогический институт,
Мурманский арктический государственный университет

E-mail: gorsheeva@list.ru

Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент В. Э. Черник

E-mail: chernikval@mail.ru

Способность быть счастливым – не врожденное качество, оно не передается по наследству и не вручается ребенку родителями или педагогами, оно формируется в процессе всей жизнедеятельности, в ходе взаимодействия человека со всем окружающим миром. Большая вероятность для ребенка чувствовать себя в этом мире счастливым зависит от того, насколько богаче такое взаимодействие и как широко открывается мир для подрастающего человека.

Весьма подробно проблема воспитания счастливого человека представлена в работах Ю.А. Афонькиной, Т.В. Кузьмичевой, Е. П. Павловой, В.Э. Черника, Н. Е. Щурковой и др. В исследовании Ю.А. Афонькиной, Т.В. Кузьмичевой, В.Э. Черника представлен ретроспективный анализ взглядов российских педагогов на проблему счастья и воспитания счастливого человека [11]. Е. П. Павлова и Н. Е. Щуркова рассматривают процесс воспитания как профессионально организованное введение ребёнка в контекст общечеловеческой культуры, оснащающий его способностью жить на уровне культуры, воссоздавать её достижения и созидать новые материальные и духовные ценности [10].

Анализ позволил выделить значимые для проводимого нами исследования идеи. Среди них, прежде всего, положение об образовательной организации как «школе счастливых». Оно представлено триадой «мечта – модель – реальность». Здесь определены профессиональные операции, инструментовки: значимость планируемого дела, предстоящего общения, новизны, личностного роста, собственной исключительной роли, которые смогут выработать организацию обучения с точки зрения счастья.

Другая идея, повлиявшая на наше исследование, связана с пониманием счастья как социально-психологического явления. Счастье является продуктом социальной жизни и предполагает проживание счастья отдельным человеком только в контексте социальных связей его с другими людьми; Место расположения и обитания счастья – наша душа, личностная структура человека. Другого места у счастья нет. Педагог способен влиять на счастье своих воспитанников уже тем, что он расширяет ценностное пространство личности ребенка, предьявляя ребенку мир во всех его значимых сторонах жизни, наделяя объекты жизни потенциальной ролью агентов счастья. Важно также философски воспринимать жизнь. Это значит обобщенно, выстраивая в сознании некий общий образ жизни, относиться к течению и содержанию реальной жизни, формулируя для себя общие принципы и правила жизни.

Наконец, выделим положение о способности быть счастливым. «Счастье» – категория педагогическая. В этом аспекте приводится, почему так важно воздействие педагога на формирование счастья у ребёнка. В системе воспитания детей счастье является педагогическим условием деятельностной активности ребенка, выполняет роль педагогического средства развития воспитанника, потому что только состояние счастья наделяет его высокой энергетикой, бодростью, способствует максимальному напряжению физических и духовных сил.

Формирование способности быть счастливым подразумевает одновременное наделение воспитанников умениями саморегуляции, самоконтроля, самооценки и самовоспитания. Опасно довести до сознания человека его объективное несчастье, но не менее опасным является устойчивая вера воспитанника, что он счастлив навечно и должен быть таковым

всегда. Открывая счастье жизни, которого ранее не видел ребенок, педагог открывает и дорогу к счастью, указывая не конечную цель, но способы движения по этой дороге [8]. Поэтому школьникам необходимы этические и психологические занятия, которые бы исполняли насущную функцию – оснастить рядом жизненно ценных важных и полезных умений.

Основной формой организации учебной деятельности является урок, на котором всё рассчитано до минуты, где всем детям нужно следить за указаниями учителя, что и как делать, не отвлекаясь на посторонние дела. Для успешной учебы необходимо иметь развитые познавательные интересы, достаточно широкий умственный кругозор, но это не даст никакого результата, если ребенок несчастлив.

Поэтому главной задачей учителя является не привести детей к общему знаменателю, а сформировать свою жизненную позицию, с учётом их индивидуальных качеств, чтобы они смогли найти своё место в современной обществе и жизни.

Образовательное пространство выстраивается с опорой на уже имеющиеся достижения и новообразования:

- рефлексивную деятельность учащихся;
- личностный опыт школьников;
- обогащение и создание условий для самоактуализации воспитанников, свободного проявления их личностной позиции;
- освоение исследовательской компетентности участниками образовательного пространства, владение методом проектирования.

В своей работе большинство учителей начальных классов акцентируют внимание на развитии интеллектуальных способностей. Проблему счастья они не включают в число своих приоритетов, поскольку не разработаны определённые научно-теоретические представления о феномене счастья как педагогической ценности и цели учебно-воспитательной деятельности. Опыт социальной жизни и социальных отношений младший школьник по большей части получает, участвуя в образовательном процессе. В этих условиях происходит становление его позиции и выбор ценностных ориентаций.

Дидактическими условиями становления позиции счастливого человека в младшем школьном возрасте в процессе обучения являются выделение из повседневности счастливой сущности и обозначение его как счастья (оптимистическое отношение к жизни); благоприятная атмосфера в группе (настроение воспитанников, их отношение друг к другу, переживания – оказание помощи в общении, учебной деятельности); благоприятная атмосфера, которая оказывает положительное влияние на самоконтроль и самовоспитание младших школьников; коррекция негативного и поддержка позитивного (воздействие на самооценку, рефлексию) [1].

Значение позитивных отношений между учителем и ребенком очень велико, т.к. младший школьник находится в большой эмоциональной зависимости от педагога. Если такие отношения отсутствуют, то возникает так называемый «эмоциональный голод» – потребность в положительных эмоциях, [5], впечатлениях и переживаниях; а в узком смысле – «потребность в положительных эмоциях, вызываемых значимым человеком или референтной группой» [7].

В ходе исследования было проведено анкетирование на базе МБОУ «СОШ №1» г. Кандалакша Мурманской области. В качестве респондентов выступили учащиеся 3 «а», 3 «б», 3 «в» и 4 «б» классов (63 мальчика и 56 девочек). Им был представлен опросник счастья, состоящий из 15 вопросов и дана установка на выполнение инструкций, указанных в анкете. Составленная анкета выявляет, насколько ребёнок чувствует себя счастливым. Эти данные позволили выявить процент счастья у младшего школьника.

Во время анкетирования были заданы вопросы и представлены варианты ответы. Исходя из ответов на первый вопрос, младшие школьники, оценивая своё внутреннее состояние, больше всего чувствуют себя:

- 1) «я чувствую себя довольно счастливым»

- 2) «я очень счастлив»
- 3) «я невероятно счастлив»
- 4) «я не чувствую себя счастливым»

Второй вопрос был необходим для того, чтобы выявить на сколько младший школьник сейчас получает удовлетворение от жизни:

- 1) «меня удовлетворяет многое в моей жизни»
- 2) «некоторые вещи в жизни меня удовлетворяют»
- 3) «я полностью удовлетворен всем в своей жизни»
- 4) «ничто в моей жизни по-настоящему меня не удовлетворяет»

Последний вопрос способствовал выявлению у ребёнка наличия хороших воспоминаний:

- 1) «большинство произошедших со мной событий представляются мне счастливыми»
- 2) «у меня есть отдельные счастливые воспоминания»
- 3) «все произошедшее кажется мне чрезвычайно счастливым»
- 4) «у меня практически нет счастливых воспоминаний»

Уровень счастья младших школьников			
Высокий	Выше среднего	Средний	Низкий
26 %	19 %	47 %	8 %

Удовлетворённость жизнью по мнению младших школьников			
Очень довольны	Довольны	В восторге	Не испытываю удовлетворённости
26 %	51 %	16 %	7 %

Результаты анкетирования представлены в формате таблицы. Из нее можно увидеть, что дети в младшем школьном возрасте не считают себя очень счастливыми, большинство школьников удовлетворяет многое в их жизни, а также они находятся в зоне комфорта.

Подводя итог, хотелось бы привести несколько решений проблемы, затронутой в статье:

Воспитание счастливого человека процесс постоянный, нужно напоминать ребенку, что он любим, говорить ему о счастье, рассказывать о своем счастье и учить выражать свои чувства. Тогда ребенок ответит взаимностью и сам будет счастлив [6].

Чтобы говорить о детях как о счастливых людях и школе как о месте, где они смогут приобрести первые счастливые моменты, важно, чтобы педагог получал удовольствие от своей работы в первую очередь, в результате чего можно будет говорить о школе как месте феликсологической ориентации.

Список литературы

1. Абраменко Е. В. Система позитивных отношений как позиция счастливого человека в младшем школьном возрасте / Е. В. Абраменко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2011. – № 4(58). – С. 97-99.
2. Абраменко Е. В. Становление позиции счастливого человека в младшем школьном возрасте / Е. В. Абраменко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2009. – № 6(40). – С. 103-106.
3. Гомза Т. В. Феликсологические аспекты образовательной деятельности / Т. В. Гомза // Проблемы высшего образования. – 2013. – № 1. – С. 78–82.

4. Леонтьев Д. А. К антропологии счастья: состояние благополучия и путь радости / Д. А. Леонтьев // Человек и его будущее: Соотношение новых технологий и возможностей человека. – Москва : Ленанд, 2012. – С. 118-131.
5. Мухина В.С. Психология детства и отрочества = учебник / В.С. Мухина. – Москва : Институт практической психологии, 1998. – 488 с.
6. Первушкина А. И. Применение принципов феликсологии в процессе педагогического общения / А. И. Первушкина // Современная наука: актуальные проблемы и пути их решения. – 2015. – № 5(18). – С. 124-127.
7. Реан А.А. Психология детства: учебник. – СПб.: Прайм–ЕВРО–ЗНАК, 2003. – 368 с.
8. Семащенко С. Н. Становление позиции счастливого человека в младшем школьном возрасте / С. Н. Семащенко // Мир детства в современном образовательном пространстве : сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов. – Витебск : Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2016. – С. 82–85. – EDN JMESIS.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования 2010 г. (дата обращения: 15.04.22)
10. Щуркова Н.Е., Павлова Е.П. Воспитание счастьем, счастье воспитания / Н. Е. Щуркова, Е.П. Павлова. – 2004. – 160 с.
11. Chernik, V. Pedagogy of happiness: A Russian view / V. Chernik, I. Afonkina, T. Kuzmicheva // Education Sciences. – 2021. – Vol. 11. – No 9. – DOI 10.3390/educsci11090503.

Адаптация иностранных студентов в ДВФУ

Демидова Алина Михайловна

студентка, 1 курс, департамент педагогики и психологии развития

Школа педагогики ДВФУ

E-mail: demidova.am@students.dvfu.ru, alina.demidova.9797@mail.ru

Научный руководитель – д.пед. наук, профессор, магистр психологии К.Г. Эрдынеева

E-mail: erdyneeva.kg@dvfu.ru

Введение

Актуальность изучения адаптации студентов в ДВФУ обусловлена тем, что с ростом количества студентов, приезжающих в Россию из зарубежных стран, возникает необходимость развивать новые подходы к повышению качества образовательной деятельности. Цель статьи заключается в выявлении особенностей практики адаптации иностранных студентов 1 курса. Согласно Государственной программе Российской Федерации, «Развитие образования» на 2018–2025 годы, количество иностранных студентов, обучающихся по очной форме в России должно только расти (в тыс. чел.): в 2018–240, в 2019 – 260, в 2020 – 310 (2).

Иностранные студенты приезжают из разных стран мира, являются представителями разных культур, традиций, норм поведения и ценностей, обладают индивидуально–психологическими особенностями. В России они попадают в новые социальные условия, где нужно привыкать к другому климату, бытовым условиям, к новой образовательной системе, новому языку, интернациональному характеру учебных групп и многому другому.

Адаптация является перманентным процессом [3, с. 61], направленным на преодоление препятствий различного рода, требующим усилий студента и постоянной поддержки, продуманного сопровождения со стороны профессорско-преподавательского состава.

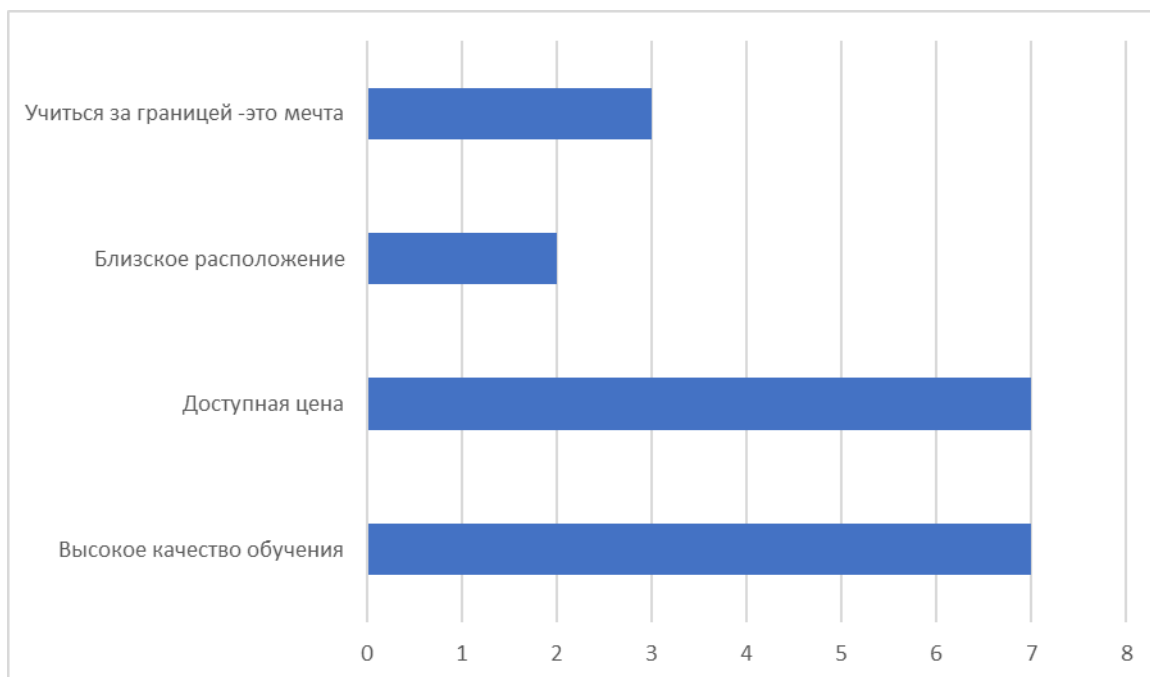
Принципиальным для отечественной науки является подход к адаптации личности не как к некому абстрактному явлению, не как только биологическому образованию, а как многомерному, многоаспектному психолого-педагогическому феномену [4, с. 200]. Адаптация – это процесс и результат приспособления строения и функций организма и их органов к условиям среды. Традиционно иностранные студенты обращают внимание на необходимость обогащения фондов библиотеки современной литературой на иностранных языках; значимым для них является уровень лингвистической компетенции преподавателей [1, с. 16].

Новизна исследования состоит в изучении специфики практики адаптации иностранных студентов 1 курса в ДВФУ. Для сбора информации был использован метод устного опроса в форме беседы. Такой принцип действенный, поскольку позволяет вести наблюдение за поведением и реакциями человека на вопросы.

В опросе приняло 20 иностранных студентов. По их мнению, в процессе их адаптации в образовательной среде в первые годы их обучения главными проблемами являются: трудности со сменой климата; недостаточное владение языком; привыкание к бытовым условиям общежития, проблема питания (адаптация к российским продуктам питания, отсутствие необходимых компонентов для приготовления национальной пищи); привыкание к городской инфраструктуре и транспортному движению.

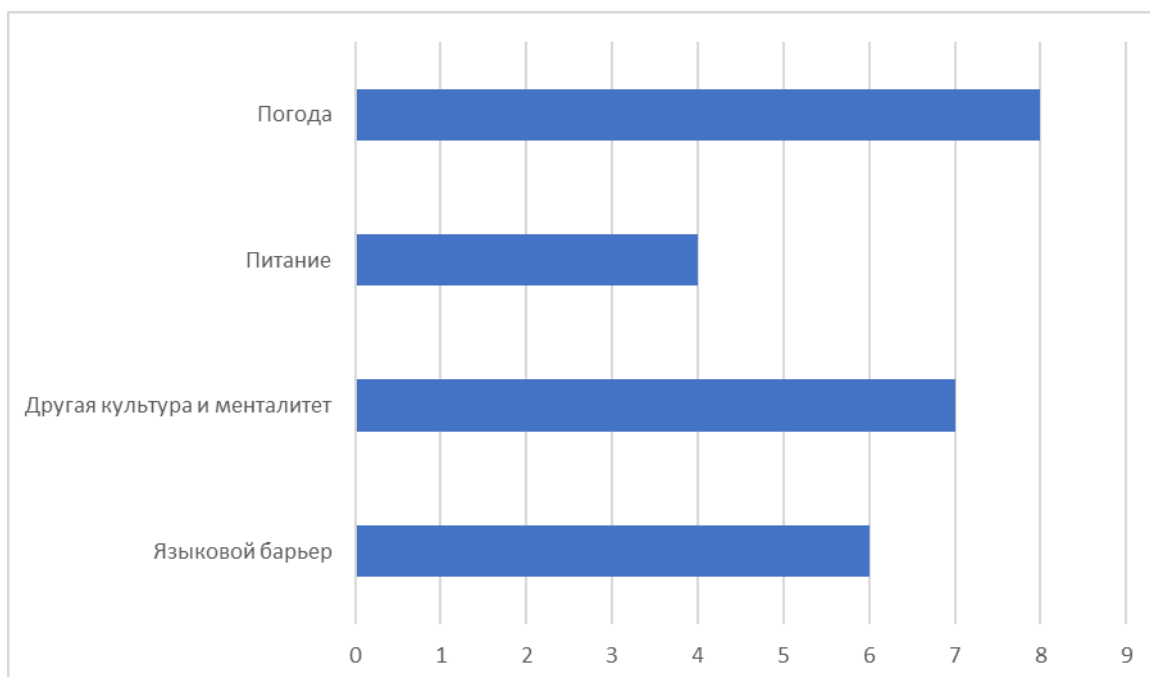
Главный вопрос: почему они выбрали обучение именно в России (таблица 1), равное количество студентов ответили, что выбрали из-за качества обучения и приемлемой цены.

Таблица 1. Причины выбора российского университета



Далее были выявлены проблемы, с которыми сталкиваются иностранные студенты, обучаясь в российском университете.

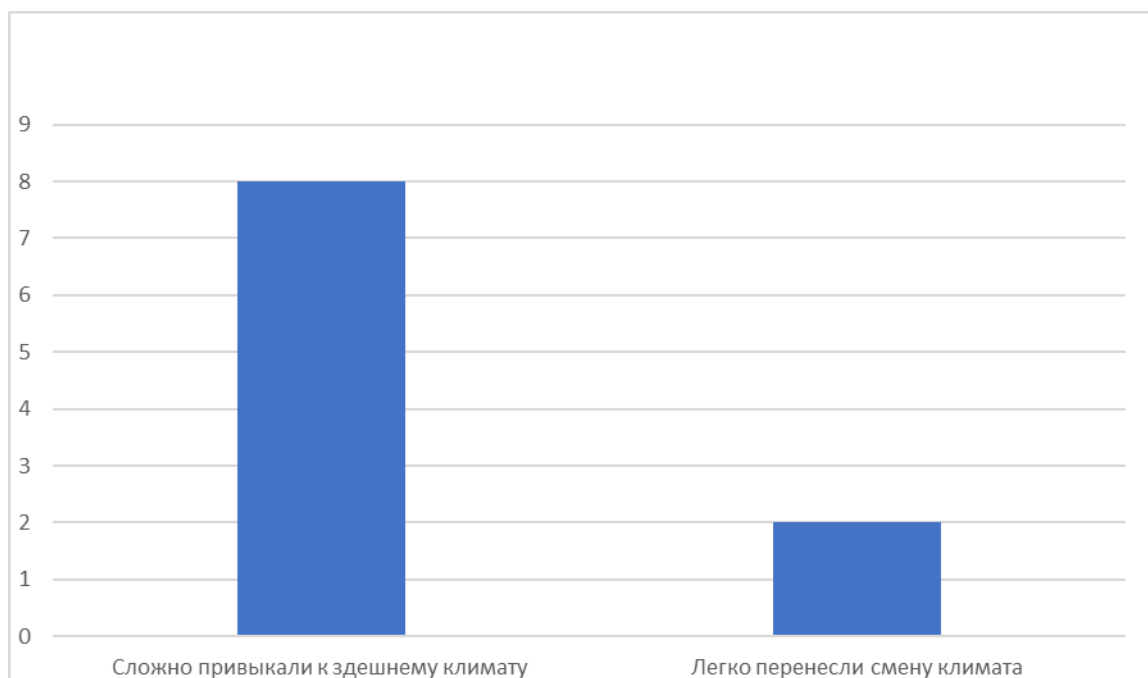
Таблица 2. Основные проблемы адаптации иностранных студентов первого курса



Адаптация начинается с физиологической составляющей, с привыкания к новым климатическим условиям. Иностранные обучающиеся, прибывающие из стран с более мягким и теплым климатом (например, из Индии), труднее адаптируются к зиме, холодной весне. Из опрошенных студентов (таблица 3), обучающихся в Дальневосточном федеральном университете (ДВФУ), 18% отметили, что быстро привыкли к новому климату, 34% часто болели и долго привыкали к погоде. Большая часть студентов отметили следующие

климатические особенности, к которым труднее адаптироваться: перепады температуры, морозы, снег, недостаток солнца, дожди. Сложнее всего привыкнуть к морозам.

Таблица 3. Трудно ли привыкнуть к климату



Большинство иностранных студентов проживают в общежитии: 85% опрошенных студентов ДВФУ положительно отзываются о бытовых условиях проживания: хорошие санитарно-гигиенические условия (комнат, санузла и кухни), комфортная температура в помещении, спокойствие и чувство безопасности в кампусе. Многие иностранцы предпочитают готовить национальные блюда, и условия на кухне позволяют реализовать это, учитывая, что 95% опрошенных студентов предпочитают готовить пищу самостоятельно. Таким образом, существенные адаптационные ресурсы в сфере быта связаны именно с комфортными условиями проживания, их соответствием современным требованиям и мировым стандартам.

Одним из главных условий успешной учёбы иностранных студентов является быстрое и эффективное овладение русским языком. Чем лучше усваивается язык, тем эффективнее адаптация, и процесс коммуникации становится легче. Каждый иностранный студент приезжающий на кампус ДВФУ проходит курсы по обучению русскому языку примерно 2–3 часа в неделю. В программу обучения включены не только грамматика русского языка, чтение и письмо, но и разговорная практика, при этом большое внимание уделяется аудированию. Положительно влияет на адаптацию насыщенная деятельность в студенческой среде, подготовка и активное участие в общих вузовских мероприятиях, спортивных и музыкальных мероприятиях. Именно для этой цели была создана Ассоциация российских и иностранных студентов Дальневосточного федерального университета (АРИС ДВФУ), созданное с целью формирования благоприятной международной среды в университете и способствующее расширению межкультурных связей. Дополнительно с целью повышения качества адаптации иностранных студентов можно расширить программу по изучению русского языка, увеличив часы его изучения, и давая каждому студенту по возможности русскоязычного куратора.

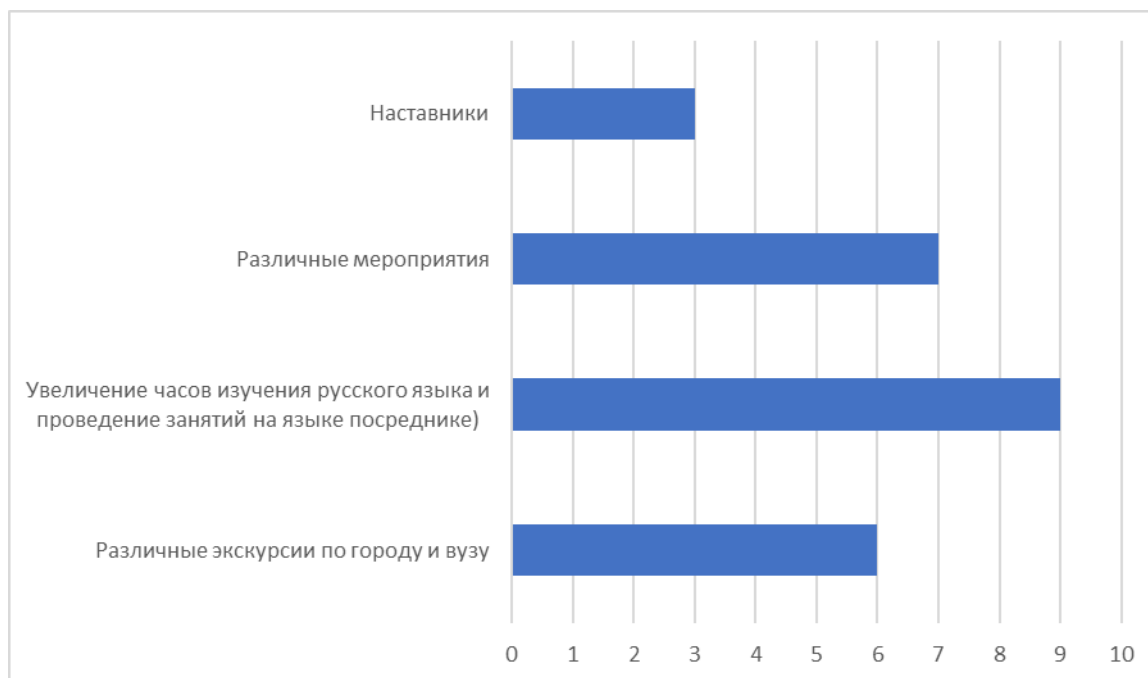
Характер и процесс адаптации иностранных студентов различен и зависит от особенностей национальной культуры, климатогеографических факторов, религии (1, 3).

Проживание иностранных студентов в комфортных условиях общежития положительно влияет на их адаптацию (устанавливаются отношения с большим числом студентов, происходит обмен опытом учебы и жизни в России) (3).

В процессе обучения иностранных студентов решаются проблемы, которые не актуальны для российских студентов, это новые условия обучения, система оценок, адаптация к климатическим условиям и т. д. Эти проблемы можно решить только в процессе целенаправленной адаптации, и в этом помогают все, кто согласно своим функциональным обязанностям сталкивается с иностранными студентами: сотрудники деканата, преподаватели, кураторы групп, органы управления, созданные на факультете, сотрудники общежитий и т.д. Проводятся различные мероприятия профессиональной направленности, так же открыто много разных клубов языковой направленности, включая русский разговорный клуб, где иностранцы могут общаться с ведущими учеными университета и русскоязычными студентами на различные темы, принимать участие в научных конференциях и т.д.

Большинство опрошенных иностранных студентов высоко оценило деловые отношения с преподавателями и сокурсниками, российскими студентами. Основные пожелания они высказали в отношении увеличения количества часов для изучения русского языка.

Таблица 4. Способы адаптации иностранных студентов



В целом следует отметить высокий уровень адаптированности студентов ДВФУ к образовательной среде университета, в которой они получают образование, живут в течение длительного периода времени, активно участвуют во всех видах деятельности наравне с российскими студентами.

Список литературы

1. Амлаев К.Р., Знаменская С.В., Маяцкая Н.К. Адаптация иностранных студентов к обучению в российском вузе // Современные траектории образовательного процесса в медицинском вузе. Материалы I Международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 12-17.

2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2018-2025 гг., утвержденная постановлением Правительства Российской Федерации от 26.12.2017 № 1642.

3. Редько Л.Л., Лобейко Ю.А. Педагогический аспект исследования профессиональной адаптации студентов–первокурсников // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2022. – № 1. – С. 59-62.

4. Эрдынеева К.Г., Батоцыренов В.Б. Психология адаптации личности: природа, сущность, функции // Вестник Читинского государственного университета. – 2007. – № 3(44). – С. 194–200.

Воспитание эмоционально-нравственной отзывчивости у младших школьников

Дерябина Екатерина Александровна

студентка, 3 курс, Психолого-педагогический институт,
Мурманский арктический государственный университет

E-mail: ekaterina.deryabina.00@mail.ru

Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент В. Э. Черник

E-mail: chernikval@mail.ru

Передача духовно-нравственного опыта старшим поколением младшему всегда являлась важнейшей задачей и по-прежнему остается актуальной. Молодое поколение, вступая во взрослую жизнь и принимая на себя роль полноправного члена общества, должно иметь за спиной определённый багаж знаний, руководствоваться в своих поступках нравственными идеалами, привитыми ему семьёй, школой, обществом.

В современном мире проблема развития эмоциональной отзывчивости у детей стоит достаточно остро. Детская агрессивность последние десятилетия вызывает значительную тревогу взрослых, а способность к сопереживанию, сочувствию, терпимость, умение радоваться за другого становятся не только дефицитными качествами личности, но и занимают последние места среди особо значимых качеств для детей, когда образованность, настойчивость, решительность, ориентацию на высокий уровень достижения, а также хорошее здоровье, презентабельную внешность – дети ставят на первое место.

Все планируемые мероприятия, направленные на воспитание, должны соответствовать психологическим особенностям возраста младшего школьника и его потребностям должны пробуждать у детей светлые, добрые чувства заботы о жизни, которые будут проявляться в доброжелательном и заботливом отношении ребенка ко всему живому и красивому.

Современные реалии таковы, что ребёнок, с которым взаимодействовали педагоги прошлого (Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой и др.), значительно отличается от современного ребёнка. 25 % детей младшего школьного возраста беспомощны в отношениях со сверстниками, неспособны разрешить простейшие конфликты. Младшие школьники, постоянно испытывающие чувство незащищенности, аффективной напряженности, ранимы и обостренно реагируют на отношение к ним окружающих. Это приводит к тому, что дети запоминают преимущественно негативные события. Негативный эмоциональный опыт находит своё отражение в устойчивой тревожности ребёнка. Среди современных детей рост материальных потребностей опережает рост духовных: образованность, настойчивость, решительность, целеустремлённость, здоровье, презентабельная внешность современные дети ставят на первое место, когда же эмоциональные и нравственные ценности уходят на дальний план [1, с. 5].

В связи с этим появляется необходимость формирования новой концепции воспитания, направленной на воспитание у каждого человека общечеловеческих нравственных ценностей, таких, как человечность, терпимость, совесть, понятие чести, чувство стыда, милосердия и т. д., а также выработки самоуважения, понимания ценностей культуры, готовности к самосовершенствованию и непрерывному образованию как способу жизни; развитого эстетического вкуса; сознательного отношения к своему здоровью и окружающей среде; ориентированности в основных законах природы, общества и в современных социально-экономических и социокультурных изменениях, опирающейся на знание законов развития; ориентированности в многоплановых, прежде всего, в семейных отношениях; способности самовыражения и самореализации в реально значимой общественно оцениваемой и общественно принимаемой деятельности [2, с. 6]. Младший школьник действительно обладает чувствами эмоциональной отзывчивости, любви к ближнему, но при этом у него нет полного осознания нравственных категорий, не сформировано желание совершать добрые поступки для людей, которые не входят в его ближний круг

(индивидуально-избирательное отношение). Поэтому активно воспитывать гармонично развитую личность стоит начинать в сензитивный период. Сензитивным периодом называется период динамического единства биологических и социальных факторов динамического единства биологических и социальных факторов, созревших и созревающих мозговых структур, и психофизиологических функций, обеспечивающих наилучшее взаимодействие с окружающей средой и оптимальное реагирование на стимулы внешней среды. Для каждого этапа онтогенеза ребенка можно назвать психические явления, находящиеся в состоянии сензитивности. Для младших школьников периодом сензитивности считается возраст от 6-11 лет.

Эмоциональная сфера – определяющая в развитии ребёнка, а раннее детство – ведущий период зарождения эмоций и чувств. Эмоции возникают в ответ на явления в окружающей среде, отвечающие или не отвечающие потребностям человека. Эмоции могут быть положительными, связанными с переживанием приятного, и отрицательными, когда переживается неприятное; стеническими, повышающими активность личности, и астеническими, снижающими ее активность. Эмоционально-нравственная отзывчивость представляет собой эмоциональный отклик на чувства, состояние, поступки другого человека, анализ собственных чувств, эмоций, нравственности поступков. Эмоциональная отзывчивость оказывает глубокое воздействие на становление таких качеств, как чуткость, гуманность, доброта и выступает первопричиной активных действий ребенка.

Эмоционально-нравственная отзывчивость выражается в осознании духовно-нравственных ценностей и норм поведения, убежденности в необходимости проявления отзывчивости и участия к другому, в психофизических проявлениях, тактильных проявлениях, вербальных проявлениях, нравственных поступках, направленных на оказание помощи и проявляется в эмоциях и чувствах, вызванных состоянием другого.

Нравственные представления младших школьников – это общее представление о добре, зле, любви, красоте, понимание и проявление доброжелательности, эмоционально-нравственной отзывчивости, сопереживание чувствам других людей. К этому же понятию относится способность младшего школьника формулировать собственные нравственные обязательства, осуществлять нравственный самоконтроль, требовать от себя выполнения моральных норм, давать нравственную оценку своим и чужим поступкам.

Эмоционально отзывчивый младший школьник испытывает потребность в эмоциональном переживании процесса общения с самим собой, стремится общаться с людьми и природой и осознает их эмоциональную значимость. Эмоциональный отклик на встречу со своим «внутренним человеком», другими людьми и побуждения, связанные с переживаниями, находят своё отражение в чувствах, оценке, творческом сопоставлении и действии с образом, трансформации воспринимаемого образа в воображении, вызывают «помогающее» поведение и в добродеятели по отношению к окружающему миру [3, с. 2].

Формирование нравственных представлений младшего школьника происходит с учетом его возрастных, природных и индивидуальных особенностей. Среди возрастных особенностей младшего школьного возраста выделяют, в первую очередь, то, что у ребёнка отсутствуют собственные нравственные убеждения, что объясняет повышенную восприимчивость к усвоению нравственных норм и правил, недостаточную осознанность нравственных действий, относительную несамостоятельность нравственного поступка, но при этом ребёнок в своих нравственных поступках ребёнок нацелен на последствия данного поступка.

Поэтому очень важно, чтобы в воспитании эмоциональной отзывчивости принимали участие и родители, и педагоги, так как именно они являются образцом для подражания. Педагог способен формировать нравственные качества в образовательной деятельности, преимущественно на уроках, причастных к гуманитарным наукам, и внеурочной деятельности, в которой ученики могут наиболее успешно проявлять себя и своё отношение к окружающему миру. Но роль родителей в гармоничном развитии личности ребёнка играет

первостепенную роль. Взаимоотношения между членами семьи и отношение к ребёнку на прямую отразятся на нём: ребёнок, который растёт в полноценной, большой и дружной семье, имеет более полное и разностороннее представление о моральных ценностях, что нельзя сказать о детях, которые растут в неполноценных семьях. Их эмоциональный опыт может быть довольно ограничен в силу неопытности поведения в некоторых жизненных ситуациях. В общении с близкими взрослыми у детей формируются нормы поведения, навыки мышления и речи, ориентация в мире человеческих отношений, нравственные качества, жизненные ценности, в семье рождается чувство преемственности поколений.

На формирование личности младшего школьника могут влиять большое количество факторов: генетические особенности человека (его характер, восприятие окружающего мира); окружающая природная среда (стиль поведения); социокультурная среда (определенный свод социальных норм и ценностей); социальное окружение (семья, организация и т. д.); индивидуальный опыт человека (жизненные ситуации). Основными факторами формирования личности являются влияние социального окружения и социокультурной среды. Каждый из данных факторов играет большую роль в социализации ребёнка. Из чего можно сделать вывод о том, что социокультурные и индивидуальные особенности детей младшего школьного возраста должны учитываться наравне с возрастными особенностями. В связи с тем, что у ребёнка появляется новый основной вид деятельности – учебный, у него развивается произвольная мотивация. Ведущая потребность – быть школьником – складывается из стремления соответствовать внешним требованиям, желания быть успешным в учебе, получить признание со стороны учителя, родителей, позже – одноклассников (2, 3–й классы). Помимо появления нового вида деятельности и новой потребности появляются новые социальные институты в жизни младшего школьника. К доминирующему влиянию семьи в дошкольном возрасте присоединяется воздействие учителей, сверстников, старшеклассников.

Говоря о полоролевых (гендерных) особенностях, следует отметить, что у девочек более развиты чувства эмпатии, социальной ответственности, чем у мальчиков. У девочек наблюдается словесное одобрение социальных норм поведения, у мальчиков – деятельное начало [4, с. 2].

Современное общество поднимает проблемы, касающиеся эмоционально-нравственного воспитания подрастающего поколения, именно поэтому воспитательная работа общеобразовательной школы должна быть направлена на формирование нравственного воспитания подрастающего поколения. К процессу развития эмоционально-нравственной отзывчивости у школьников педагог должен подходить целенаправленно на основе взаимодействия учащегося и педагога в учебном процессе, учитывая индивидуальные потребности, способности, интересы, внутренний потенциал учащихся.

Теоретическое изучение формирования эмоциональной отзывчивости младших школьников стало основанием для проведения опытно-поисковой работы по данной проблематике. Поэтому было проведено исследование в г. Мурманск, в котором приняли участие 19 учеников первого класса общеобразовательной школы. Целью исследования было выявление уровней формирования самостоятельности у обучающихся в начальных классах детей. Исследование проводилось на основе результатов двух методик: опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» А. М. Щетининой, методика Н. Е. Богуславской «Диагностика уровня нравственной самооценки».

Опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» А.М. Щетининой был использован педагогом для выявления уровня эмпатии учащихся. Результаты исследования, представленные в Таблице 1, показали, что: 14 учащихся (73,7%) имеют гуманистический тип эмпатии. Это говорит о том, что дети проявляют интерес к состоянию другого, активно включаются в ситуацию, пытаются помочь, успокоить другого. 5 (26,3%) учащихся имеет смешанный тип эмпатии.

Таблица 1

Уровень сформированности эмпатии у младших школьников
(Методика А.М. Щетининой)

Уровень	Абсолютное число	Процент (%) от общего числа
Гуманистический тип эмпатии	14	73,7%
Смешанный тип эмпатии	5	26,3%

Чтобы изучить уровень самостоятельной оценки нравственности поступков младшими школьниками было проведено анкетирование по методике Н. Е. Богуславской «Диагностика уровня нравственной самооценки». Результаты данной методики представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Уровень сформированности нравственных представлений у младших школьников
(Методика Н.Е. Богуславского)

Уровень	Абсолютное число	Процент (%) от общего числа
Высокий уровень	5	26,3%
Средний уровень	12	63,2%
Низкий уровень	2	10,5%

Результаты исследования показали, что высокий уровень нравственной самооценки в классном коллективе имеют 5 учащихся (26,3%), средний уровень – 12 человек (63,2%); низкий уровень нравственной самооценки имеют 2 человека (10,5%). Стоит отметить, что нравственная самооценка всех участников является адекватной, не было выявлено завышенной или заниженной нравственной самооценки.

Исходя из результатов исследования, можно сделать вывод, что у небольшого количества учащихся отмечается высокий уровень эмоционально-нравственной отзывчивости, с присущими этому качествами: чуткость, отзывчивость, справедливость и взаимопомощь, но в то же время у большей части учащихся отмечается средний уровень отзывчивости: имеют представление о нравственных ценностях, обладают неустойчивой позицией по отношению к окружающим; и у малой части – низкий уровень сформированности данной нравственной категории: проявляют равнодушие к рассматриваемым нравственным вопросам; преобладает отрицательное поведение по отношению к окружающим.

Результаты исследования показали, что младшие школьники не испытывают трудностей в понимании эмоционального состояния другого человека, но не все ученики показали хороший результат в тестировании, направленном на выявление уровня нравственной самооценки (наибольший показатель – средний уровень нравственной самооценки). Такими результаты могут быть в силу наличия поверхностных знаний о нравственности и этикете или вовсе отсутствие данных знаний.

На современном этапе развития требованием общества является развитие нравственно развитой личности, проявляющей внимание и интерес к другим, способной к проявлению эмпатии, эмоциональной отзывчивости. Проблема формирования эмоционально-нравственной отзывчивости младшего школьника в процессе обучения связана, в первую очередь, с изменением мышления, вида деятельности и потребностей ребёнка, от накопленного жизненным опытом. Эмоциональная отзывчивость – одна из важнейших способностей, данных человеку. Несмотря на то, что у детей младшего школьного возраста

небольшой опыт представлений о чувствах, эмоциях, существующих в реальной жизни, задача педагогов состоит в том, чтобы развивать эмоциональную сферу ребенка.

Формирование эмоциональной отзывчивости и личности в целом, происходит на уроках, относящихся к гуманитарным наукам – включение творческой деятельности. Основным средством познания является погружение учащихся в рассматриваемую ситуацию, что обеспечивает наглядное использование накопленного жизненного опыта. Эмоциональный компонент входит в структуру всех личностных характеристик младшего школьника, что обуславливает реализацию содержания воспитания эмоционально-нравственной отзывчивости. В данном случае стоит сказать о том, что важнейшую роль в развитии личности играет семья, как правило, вся деятельность в кругу семьи происходит во внеурочное время, как и общение со сверстниками. Данные факторы имеют практическое значение – прямое использование накопленного жизненного опыта, эмоциональный отклик на чувство окружающих и анализ нравственности собственных и чужих поступков. А образовательная деятельность, организованная на уроках, имеет больше теоретический характер, закладывает и укрепляет этические и нравственно-эстетические знания.

Список литературы

1. Курносова С. А. Технология воспитания эмоциональной отзывчивости у младших школьников / Курносова С. А. // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – 1 (32). – С. 193-196.
2. Сандабкина Т. Б. Психолого-педагогические особенности формирования нравственных представлений младших школьников / Сандабкина Т. Б. // Вестник Бурятского Государственного Университета. – 2013. – 15. – С. 151-155.
3. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Начального Общего Образования Приказ от 06.10.2009 №373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?catalogid=959>
4. Фельдштейн Д. И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д. И. Фельдштейн, // Известия российской академии образования. – 2011. – 4(20). – С. 5-24.

Особенности мотивации учебной деятельности подростков

Джемерис Ольга Александровна

аспирант, Забайкальский государственный университет

E-mail: olga_gavrilenko@bk.ru

Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор К.Г. Эрдынеева

E-mail: eridan58@mail.ru

Как показывает практика последних лет, обучение оказывается нелёгким трудом, поскольку зачастую учитель сталкивается с отсутствием желания и мотивации со стороны учеников. Кроме того, в эпоху интернета и продвинутых информационных технологий, все труднее привлечь и удержать внимание ученика в рамках изучаемой темы. Мотивация оказывает своё непосредственное влияние не только на гносеологическую активность школьников и их стремление к учёбе, но и влияет на эффективность и практическую результативность учебной деятельности.

Актуальность исследования обусловлена интересом в научной литературе к проблеме учебной мотивации, так как формирование учебной мотивации до сих пор остаётся одной из важных психолого-педагогических проблем. Процесс обучения практически невозможен без желания ученика учиться, в связи с чем видится важным изучение мотивации учебной деятельности подростка

Теоретической базой исследования являются психолого-педагогические подходы к мотивации подростка (Н. А. Бакшаева, П. П. Блонский, Б. С. Волков, Т. Д. Марцинковская, В. С. Мухина и др.).

Цель исследования: на основе анализа теоретических данных выявить возрастные особенности формирования учебной мотивации у подростков.

Задачи исследования:

- определить сущность мотивации;
- проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме учебной мотивации подростков;
- на основе анализа психолого-педагогической литературы выявить возрастные особенности мотивации подростков к обучению.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы, обобщение.

В процессе обучения мотивации играет большую роль, она служит источником активности учащихся и отражается на их вовлеченности в учебную деятельность.

Мотивация, согласно П. Н. Шишкоедова – это побудительная основа психической жизни человека, совокупность причин психологического характера, определяющих активность поведения человека [11].

Согласно Дж. Брофи, ведущему исследователю мотивации, учащихся и эффективного обучения, мотивация к обучению – это приобретенная компетентность, развиваемая через общий опыт, но стимулирование её происходит с помощью моделирования, коммуникации, непосредственного обучения и социализации с другими людьми (особенно родителями или учителями) [Цит. по: 9]. Таким образом, мотивация – это побуждение к действию, направленное на достижение определённой цели.

В зарубежной и отечественной психологии существуют следующие виды (типы) мотивации:

- внутренняя и внешняя;
- положительная и отрицательная;
- устойчивая и неустойчивая [9].

Внутренняя мотивация возникает из желания изучить тему в силу присущих ей интересов, для самореализации, наслаждения и овладения предметом. С другой стороны, внешняя мотивация – это мотивация, при которой ученик учится и преуспевает ради достижения определенного результата или награды. Учащиеся, которые очень ориентированы на оценку, имеют внешнюю мотивацию, в то время как ученики, которые проявляют неподдельный интерес к учебе, имеют внутреннюю мотивацию, считает Н.А. Бакшаева [1].

Высоко мотивированные ученики обычно активно и спонтанно участвуют в учебной деятельности и находят процесс обучения приятным, не ожидая никаких вознаграждений. С другой стороны, учащиеся с низким уровнем мотивации к обучению часто будут зависеть от результата или награды, которые побудят их участвовать в учебной деятельности, несмотря на то что это деятельность не доставляет им большего удовольствия.

Высокий уровень мотивации способствует эффективному обучению и достижению результатов учащихся. Отсутствие мотивации – значительный барьер на пути к успеху, который проявляется через чувства разочарования и раздражения, испытываемые учащимися, препятствует продуктивности и успеху в конечном счёте. На мотивационный уровень обучения, по мнению Н.А. Бакшаевой, влияют несколько факторов, таких как способность верить в себя, непонимание ценности и важности учебных задач [1].

Далее рассмотрим возрастные особенности учебной мотивации учащихся подросткового возраста. Подростковый возраст характеризуется серьезными психофизиологическими и психологическими изменениями. Согласно многим периодизациям психического развития личности, подростковый возраст определяется периодом жизни человека от 11-12 до 14-15 лет – периодом между детством и юностью. Данный возрастной период является самым сложным для мотивации к обучению.

В это время формируется самосознание подростков, расширяется кругозор, совершенствуются все психические процессы. У учеников происходит перестройка психики, у них появляется интерес к самим себе, к своим качествам, возникает потребность в самооценке. Положительное отношение к предмету у учеников данного возраста возникает в том случае, если он удовлетворяет их познавательные потребности, считает Б. С. Волков [3].

Подростковый период согласно С. Холлу, – это предподростковый период конца дикости и начала цивилизации. По З. Фрейду этот период связан с освоением общечеловеческого опыта и укреплением отношений со взрослыми и сверстниками. Э. Эриксон считал, что к этому возрасту детей формируются такие качества как: компетентность и систематичность. Согласно Ж. Пиаже, внешние факторы, воздействия на организм, вырабатывают новые структуры. Поощрение любой положительной деятельности является одним из мощнейших стимулов для укрепления трудовых навыков [Цит. по: 6].

Это также важный период становления и укрепления социальных связей, структурирования своего психологического пространства. Все действия и навыки должны быть целесообразными. Внутренний план действий формируется через усвоение научных терминов. Понимание закономерностей различных явлений проходит через преобразование предметов. Через контроль своих действий и управление эмоционально-психическими процессами укрепляются взаимоотношения, как со сверстниками, так и с взрослыми.

У подростков формируются нравственные взгляды [3].

По мнению Н. А. Рождественской, большой интерес у учащихся среднего школьного возраста вызывают внеклассные и внеучебные дела, где они могут проявить себя в большей мере. И в этот период правильно подобранные методы воспитания и обучения помогут развить чувство полноценности, успешности и положительный статус среди друзей [10].

Несмотря на осознание своей уникальности, в подростковом возрасте личность еще не может полностью объективно оценивать себя и предстать перед социумом один на один. И здесь чувство защиты и уверенности придают сверстники. Дружба становится основной ценностью и средством познания мира. Новые идеи и знания приобретаются через продуктивные формы общения, считает П. П. Блонский [2].

Согласно В. С. Мухиной, учащиеся среднего школьного возраста остро реагируют на результаты своих психических процессов (память, восприятие, речь, мышление). Самостоятельность в поступках и решениях становится объектом воспитания. Вся перерабатываемая информация кажется продуктом собственного мышления [8].

Физические изменения влияют на темп деятельности (учащийся затрачивает больше времени на выполнение заданий и их осмысление), внимание не стабильное (могут отвлекаться), некоторые остро реагируют на критику и замечания, поведение вызывающее и раздражительное из-за частой смены настроения, считает Т. Д. Марцинковская [7]. По мнению О. Н. Истратова, учащиеся среднего школьного возраста испытывают потребность в самоутверждении и признании. Поэтому стараются участвовать в различной деятельности вне школы [5].

Умственные способности подростков совершенствуются только в деятельности, которая вызывает позитивные эмоции, утверждает Л. С. Выготский. Уровень мотивации учения меняется в зависимости от ситуации успеха или неуспеха. Важную роль играют отметки. Очень важно для учителя проследить, чтобы оценка и самооценка учащегося совпадала, или отклонение было небольшим. Иначе непременно получится внутренний дискомфорт или даже конфликт [4].

Учителя и родители убеждены, что приобретение новых знаний и навыков – это самая важная цель, к которой учащиеся должны стремиться в школьном контексте, считает М. Бокертс. Реальность иная. Подростки не считают цели обучения, поставленные учителем, самыми важными целями в своей жизни. Они преследуют и много других целей. Например, завести друзей, узнать больше об интересующих их темах, вопросах. Эти личные цели играют решающую роль в процессах мотивации, определяя их содержание, направление и интенсивность [12].

Согласно М. Бокертс, недавние данные свидетельствуют о том, что подростки более мотивированы к учебе, когда цели, связанные со школой, согласуются с их собственными желаниями, потребностями и ожиданиями. Учащиеся, которые отмечают, что учитель признает их личные цели, легче принимают цели учителя. Напротив, подростки, которые понимают, что их личные цели игнорируются или даже ставятся под угрозу, они противятся системе обучения и считают учебную программу чуждой их реальной жизни [12].

Способность учителя слушать своих учеников и наблюдать за их поведением в классе поможет учителю узнать, что учащиеся считают интересным, сложным, скучным или пугающим и почему у них складывается такое мнение. Готовность учителя к открытому диалогу с учениками и к предоставлению им автономии убедит подростков в том, что учителя действительно интересуется, как и почему они учатся, а это в свою очередь даст

учителю представление об уровне мотивации учеников и поможет повлиять на их мотивационную сферу [12].

Согласно М. Бокертс, атмосфера в классе влияет на учебную мотивацию подростка. Он рекомендует делать акцент на цели и значимости задания для учеников, ссылаясь на внутреннюю ценность задания и на потенциальное применение в других предметных областях и за пределами школы [12].

Для того, чтобы заинтересовать подростка, учителю необходимо использовать материал, который актуален и интересен школьникам, считает М. Бокертс. Для этого учителю необходимо быть в курсе о текущих интересах, о будущей карьерной цели, об увлечениях подростков. Учебный материал следует представлять в интересном формате с использованием информационных компьютерных технологий или других наглядных средств представления информации (видео, презентация, вырезка из газеты, использование образовательных платформ, социальных сетей, приложений, программ) [12]

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы выявили, что для повышения учебной мотивации учеников подросткового возраста учителю следует:

- справедливо оценивать успехи учеников, иначе непременно получится внутренний дискомфорт или даже конфликт;
- создать благоприятный психологический климат, выражающийся в уважительном отношении к друг другу, в спокойной дружелюбной атмосфере, взаимопонимании, чувстве защищённости;
- делать акцент на цели и значимости задания, объяснять, где ученик сможет применить полученные знания в жизни;
- использовать на уроках актуальный и интересный для подростков материал, для этого учителю следует быть в курсе интересов и увлечений подростков;
- представлять учебный материал в наглядном, интересном формате с использованием современных методик, средств и технологий обучения (ИКТ, игровые технологии, образовательные платформы, видео, презентации, приложения, программы);
- предоставить ученику автономию, которая отражается в свободе выбора (предлагать альтернативные задания, привлекать учеников к планированию учебного материала и т.д.). Это научит подростка принимать ответственные решения.
- хвалить за малейшие достижения. Похвала позволяет ученику почувствовать себя успешным, она поднимает самооценку и мотивирует ученика к учебе.

В ходе исследования мы выявили, что формирование и развитие учебной мотивации школьников – это весьма сложный и долгий процесс, требующий учета многих факторов, среди которых индивидуальные различия школьников и их возрастные особенности развития.

Проанализировав научную литературу, нам удалось выяснить, что в подростковый период происходит снижение учебной мотивации. Подросток стремится к самостоятельности, старается самоутвердиться, занять своё место в классе, компании друзей, в любой социальной группе. Зрелая и сформированная мотивация наблюдается у учеников подросткового возраста, которые обладают способностью ставить перед собой цели и определять пути их достижения. Исследования показывают, что отношение подростков к учению обусловлено, прежде всего, качеством работы учителя и его отношением к учащимся.

Список литературы:

1. Бакшаева, Н. А. Психология мотивации студентов. Учебное пособие / Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий. – Москва: Логос, 2009. – 184 с.
2. Блонский, П. П. Психология и педагогика: избранные труды / П.П. Блонский. – Москва: Юрайт, 2016. – 164 с.
3. Волков, Б. С. Возрастная психология. От младшего школьного возраста до юношества / Б. С. Волков. – Москва: Владос, 2010. – 343 с.
4. Выготский, Л. С. Психология развития как феномен культуры / Л. С. Выготский, под ред. М. Г. Ярошевского. – Москва: Владос, 2008. – 324 с.
5. Истратова, О. Н. Справочник психолога начальной школы / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. – Ростов н/Д: Феникс, 2013. – 368 с.
6. Малкина-Пых, И. Г. Возрастные кризисы / И. Г. Малкина-Пых. – Москва: Эксмо, 2004. – 145 с.
7. Марцинковская, Т. Д. История детской психологии: учебник для студ. пед. вузов / Т. Д. Марцинковская. – Москва: ВЛАДОС, 2013. – 372 с.
8. Мухина, В. С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. высш. учеб. Заведений / В. С. Мухина. – 10-е изд., перераб. и доп. – Москва: Академия, 2016. – 608 с.
9. Невраева, Н. Ю. Роль профессионально-ориентированной мотивации при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-professionalno-orientirovannoy-motivatsii-pri-obuchanii-inostrannomu-yazyku-studentov-neyazykovykh-spetsialnostey>. – (дата обращения: 12.04.2022).
10. Рождественская, Н. А. Как понять подростка: практическая психология / Н.А. Рождественская. – Москва: Роспедагенство, 2008. – 186 с.
11. Шишкоедов, П. Н. Общая психология / П. Н. Шишкоедов. – Москва: Эксмо, 2009. – 284 с.
12. Boekaerts, M. Motivation to learn [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.curtin.edu.au/curtin/dept/smec/iae>. – (date of access: 18.12.21).

Формирование персонального стиля познавательной деятельности младшего школьника при изучении окружающего мира

Долманова Валерия Сергеевна

студентка, 3 курс, Психолого-педагогический институт,
Мурманский арктический государственный университет

E-mail: valeriya.dolmanova2002@gmail.com

Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент В. Э. Черник

E-mail: chernikval@mail.ru

В соответствии с ФГОС начального общего образования, одна из главных задач учителя начальной школы – развитие обучающихся с учетом их индивидуальных свойств, возрастных, психологических и физиологических особенностей [1].

Считается, что именно в младшем школьном возрасте закладываются основы осознанной познавательной деятельности; педагогу следует определить индивидуальные особенности мыслительной деятельности ребенка и в дальнейшем учитывать их при разработке стратегии обучения [4]. Многие современные исследователи (Е.А. Богданова, Е.Н. Кибирева, В.А. Рожина, В.Э. Черник, Л.А. Чернюк и др.) относят к индивидуально-своеобразным способам взаимодействия субъекта с объектом познания персональный стиль познавательной деятельности. Так, по мнению Л.А. Чернюк, все обучающиеся обладают выраженными индивидуальными различиями в учебной деятельности, процесс восприятия, обработки и усвоения информации скрыт, работа протекает в индивидуальном для каждого ребенка стиле [9].

В.А. Рожина предлагает трехкомпонентную структуру индивидуального стиля учебной деятельности [7]:

1) субъективный компонент (особенности мотивационной, волевой, эмоциональной сфер, познавательные интересы, знание своих познавательных возможностей, умения рефлексии и саморегуляции);

2) операциональный компонент (система познавательных приемов, к которой личность предрасположена в силу своих индивидуальных свойств, приобретенные познавательные знания, умения и навыки);

3) результативный (индивидуальное своеобразие продуктов познавательной деятельности).

Индивидуальное своеобразие познавательного стиля ребенка проявляется при освоении всех учебных предметов. Так, например, «Окружающий мир» несет в себе значительный развивающий потенциал: у детей появляется интерес к науке, формируются их познавательные интересы и потребности. Обучающиеся развивают в себе такие умения наблюдать, анализировать, устанавливать связи, обобщать и т.д. Через исследовательскую деятельность в процессе познания природы, мира у них развивается чувственный опыт, развивается мышление, речь, логика. Окружающий мир многогранен: он включает в себя сведения из разных областей: географии, физики, биологии и химии. Это приучает детей к целостному интегральному постижению окружающего мира. Благодаря данному предмету, у обучающегося существуют условия для самообучения и саморазвития. Знакомство с целостной картиной мира и формирование мировоззрения – важнейшие составляющие развития личности ученика средствами предмета «Окружающий мир». Вот почему на уроках окружающего мира в начальной школе учителю особенно необходимо обеспечить усвоение таких способов действия, которые будут для данного ученика не только наиболее эффективными, но и удобными с точки зрения соответствия его индивидуальности при работе над данным предметом.

Формирование персонального стиля познавательной деятельности младшего школьника зависит от ряда факторов, среди которых выделим особым образом отображенное и

структурированное содержания образования, а также стилевую компетентность педагога [10]. Ниже мы остановимся главным образом на раскрытии первого фактора, связанного с содержанием образования по предмету «Окружающий мир».

Учителю важно выстраивать образовательный процесс таким образом, чтобы обучающиеся действительно становились активными субъектами учебной деятельности, чтобы они могли самостоятельно и эффективно организовывать, и оценивать свою учебную деятельность, а также управлять ею. Индивидуализация учебного процесса возможна при помощи разнообразных методов обучения и форм его организации [8].

Важным условием формирования персонального стиля деятельности младшего школьника является внедрение в учебный процесс комплекса дидактических заданий, учитывающих индивидуальные особенности детей. Некоторые отечественные исследователи (Е.А. Богданова, Е.Н. Кибирева, В.Э. Черник и др.) утверждают, что «расширение типов дидактических заданий, которые используются в работе с младшими школьниками, способствует формированию персонального стиля учения и благотворно действует на развитие их мыслительных, творческих способностей и в конечном итоге – метапредметных умений» [3].

Существует много понятий «стиля учения».

Е.А. Климов считает, что стиль учения – это система индивидуально-своеобразных приемов и способов решения задачи, определяемых комплексом природных особенностей человека [5]. И. Олри Луис определяет стили учения как стили поведения там, где в определении объединяются вместе познание и личность [6]. М.А. Холодная считает, что стиль учения, или индивидуальный способ учебной деятельности – это индивидуально-своеобразные способы усвоения информации в учебной деятельности [11].

В соответствии с классификацией Е.А. Богдановой [2], выделяют алгоритмический, переводческий, прикладной, дедуктивный, интуитивный, комбинаторный, исследовательский и игровой стили учения. В ходе проводившегося исследования нами были подобраны задания на развитие каждого из этих стилей.

Алгоритмический стиль позволяет эффективно решать однотипные задачи из любой области. Делать задания по алгоритму является простым заданием для многих школьников.

Пример задания: учительница попросила назвать зимние месяцы. Дети ответили так.

Петя: «Сентябрь, октябрь, ноябрь».

Коля: «Декабрь, январь, февраль».

Таня: «Март, апрель, май».

Денис: «Июнь, июль, август».

Кто ответил верно?

Переводческий стиль предполагает перевод с одного языка на другой. Умение переводить информацию с одного языка на другой обычно дает ключ к решению задачи, поэтому необходимо уделять большое внимание переводам.

Пример задания: рассмотрите знак «Пешеходный переход» и пешеходный светофор и сформулируйте правила перехода улицы.

Прикладной стиль предполагает получение знаний путем логических умозаключений. Изучение явлений объективной реальности должно быть ориентировано на функционирование явлений и предметов в реальной среде.

Пример задания: Осень. За окном дождь. Что ты наденешь в такую погоду, выходя на улицу?

Комбинаторный стиль представляет собой задания на группировку, классификацию, обобщение. Умение классифицировать представляет большой практический интерес как в повседневной жизни, так и в различных науках.

Примеры заданий:

Найдите лишнее слово: январь, февраль, март, декабрь.

Назовите одним словом: дерево, цветок, трава

Исследовательский стиль предполагает поисково-проблемную деятельность. Здесь реализуются познавательные потребности детей, склонных к интеллектуальной деятельности, формируются навыки работы с информацией.

Пример задания: найдите картинки реки и моря. Сравните их. Подумайте, чем различается вода в реке и море.

Дедуктивный (логический) стиль учит обучающегося видеть закономерности, обосновывать их, доказывать факты.

Пример задания: установите соответствие.

Огород	морковь
	забор
	яблоня
Сад	колодец
	скамейка
	цветы

Интуитивный стиль предполагает открытие нового знания с помощью механизмов догадки. Задания этого стиля призваны развивать интуицию, смекалку, умение догадываться.

Пример задания. Отгадайте загадку:

Ежегодно приходят к нам в гости:
Один седой, другой молодой,
Третий скачет, а четвертый плачет.
(Времена года)

Задания **игрового стиля** не преследуют никаких других целей, кроме получения удовольствия, что позволяет обучающимся немного расслабиться и помогает привить им интерес к обучению.

Пример задания. Подумайте, что такое семья. Что объединяет всех членов семьи? Назовите по именам членов своей семьи. Расскажите об интересных событиях в жизни вашей семьи.

При проведении занятий необходимо учитывать, что основной целью должно являться не получение решения задачи (в смысле ответа), не получение результата решения, а само решение как способ, как процесс, как совокупность определённых действий, приводящих к получению результата.

Выделенные стили познавательной деятельности не существуют отдельно друг от друга. Они взаимодействуют и взаимопроникают друг в друга. Например, очень тесно связаны стили дедуктивный (логический) и исследовательский, а игровой может встретиться в любом другом стиле.

Упражнения разных типов в соответствии с формируемыми стилями учения необходимо использовать в комплексе, поскольку это способствует разностороннему умственному развитию учащихся, и как следствие, гармоничному развитию личности. Каждый человек осваивает мир в рамках того стиля, который у него сложился. Осознание своего стиля и знакомства с другими стилями позволит человеку расширить кругозор, арсенал способов познания, повысить интеллектуальный уровень и сформировать познавательный стиль.

Таким образом, учителю начальной школы важно использовать индивидуальный субъектно-деятельностный подход к проектированию и реализации образовательного процесса, учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, чтобы сформировать персональный стиль познавательной деятельности, а также содействовать развитию творческой личности.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2006/1057.htm>

2. Богданова Е.А. Формирование персонального стиля учения младшего школьника : монография / М. : МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. – 128 с.
3. Богданова Е.А., Кибирева Е.Н., Черник В.Э. Метапредметный подход к формированию персонального стиля учения младшего школьника // Начальное образование. – 2016. – Т. 4. – № 6. – С. 30-36.
4. Давыдов В.В. Младший школьный возраст как особый период в жизни ребенка. [Электронный ресурс] Режим доступа: https://psyjournals.ru/files/93139/vestnik_psyobr_2012_n4_Davydov_2.pdf
5. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. – Казань: Изд-во Казанского гос. Ун-та, 1969. – 280 с.
6. Олри Луис И. Оценка стилей обучения с точки зрения контекста // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы. Сб. статей. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. – С. 241-266.
7. Рожина В.А. Формирование индивидуального стиля познавательной деятельности. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2006/1057.htm>
8. Смагина И.Л. Формирование индивидуального стиля учения студентов современного вуза. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://journal.asu.ru/vfp/article/view/6904/5637>
9. Чернюк Л. А. Метапредметный подход в формировании персонального познавательного стиля обучающегося на уроке / Л. А. Чернюк // Цели и ценности современного образования : Материалы Всероссийской научно–практической конференции с международным участием, Мурманск, 04–05 апреля 2019 года / Отв. ред. В.Э. Черник. – Мурманск: Мурманский арктический государственный университет, 2019. – С. 194–199.
10. Черник, В. Э. О стилевой компетентности педагога как условия совершенствования математического образования / В. Э. Черник, Л. А. Чернюк // Наука и школа. – 2021. – № 2. – С. 153–161. – DOI 10.31862/1819–463X–2021–2–153–161.
11. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.

Естественнонаучная направленность дополнительного образования в рамках школьных дисциплин Хабаровского края

Ефремова Марина Дмитриевна

Студентка 1 курсы магистратуры

Департамент социально-гуманитарного образования и образовательной политики

Школа педагогики ДВФУ

E-mail: efremova.md@students.dvfu.ru

Направленность дополнительных общеобразовательных программ – вектор образовательной программы на определенные области знания и виды деятельности, с конкретно выделенным тематическим содержанием. Министерством образования и науки Российской Федерации определены следующие направленности дополнительных общеобразовательных программ: техническая; художественная; спортивная; туристско-краеведческая; естественнонаучная; социально-гуманитарная [2, с. 14].

Естественнонаучная направленность дополнительного образования – программа, целью которой является формирование у обучающегося научной картины мира, включая удовлетворение познавательных потребностей в области естественных наук. Ещё одной непосредственной целью данной направленности является приобретение практических умений и навыков в области рационального природопользования. Современный вариант естественнонаучной направленности дополнительного образования объединяет в себе две ранее самостоятельные направленности: эколого-биологической и естественнонаучной – и включает три тематических цикла: эколого-биологический; физико-географический; физико-химический [1].

Естественнонаучной направленности дополнительного образования всегда уделялось особое внимание, но за последние несколько лет, в условиях стремительно меняющегося мира, развитие естественнонаучной направленности дополнительных общеобразовательных программ в Российской Федерации приобрело ещё более актуальное значение.

Вектор развития естественнонаучной направленности обусловлен в национальном проекте «Образование». Так один из ключевых показателей, направленный на планомерное достижение к концу 2024 года общественно значимых результатов и задач, звучит, как доля обучающихся общеобразовательных организаций, расположенных в сельской местности и малых городах, в которых созданы и функционируют центры образования естественнонаучной и технологической направленностей 85% [10, п. 3.1.3]. Данный показатель входит в перечень показателей Федерального проекта «Современная школа» и подразумевает под собой создание и функционирование «Точек роста».

Перспективы развития естественнонаучной направленности дополнительного образования упоминаются и в федеральном проекте «Успех каждого ребенка», по итогам реализации которого охват детей дополнительным образованием к 2024 году достигнет 80%, в том числе не менее 25% детей будут обучаться по дополнительным общеобразовательным программам естественнонаучной и технической направленностей [11, п.1].

В последнее время всё чаще в кругах управления образованием Российской Федерации поднимается вопрос о создании «Школы полного дня» [13]. «Школа полного дня» рассматривается, как образовательное учреждение, которое реализует программы основного и дополнительного образования, в которые входит комплекс обучающих, социализирующих, развивающих и других функций. В таких условиях актуальность развития дополнительного образования в школьном образовании приобретает ещё большую актуальность.

Рассмотрим вектор развития естественнонаучной направленности программ дополнительного образования в Хабаровском крае. Согласно паспорту регионального проекта «Успех каждого ребенка», перед Хабаровским краем стоит задача радикального обновления материально-технической базы дополнительного образования для реализации

программ нового поколения, приоритет которых отдан развитию технической и естественнонаучной направленности. Согласно пункту 3.6. паспорта данного регионального проекта охват детей дополнительными общеобразовательными программами технической и естественнонаучной направленности должен составлять не менее 15,5% к концу 2019 года, не менее 18,0% к концу 2020 года, не менее 25% к концу 2021 года, в том числе путем расширения спектра указанных программ [6, п.3.6].

В Хабаровском крае 385 общеобразовательных учреждений, из них 352 муниципальных, 6 частных, 6 вечерних, 21 краевых. Из них на 31 марта 2022 года имеют лицензии на дополнительное образование детей и взрослых и реализуют программы через региональный Навигатор 308 общеобразовательных организаций, в 124 учреждениях реализуется 174 дополнительных общеобразовательных программ естественнонаучной направленности и охвачено 5248 обучающихся. Из всей численности обучающихся на программах дополнительного образования в школах (103 250 чел.) доля естественнонаучная направленности составляет 5%. В общей численности всех типов организаций естественнонаучная направленность дополнительного образования составляет 9% по данным регионального навигатора на 31 марта 2022 года [7]. Вышеизложенное подтверждает необходимость развития в школах Хабаровского края программ дополнительного образования естественнонаучной направленности.

Обратимся к практикам организации дополнительного образования естественнонаучной направленности в других субъектах Российской Федерации.

Одной из лучшей практикой реализации дополнительных общеобразовательных программ естественнонаучной направленности в школах является программа «Красная Книга Чувашской республики онлайн», реализованная МБОУ «СОШ № 12» города Чебоксары. Задачи программы формирование компетенций в области учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся. В ходе реализации программы проводятся консультации с учеными, обучающиеся подготавливают и проводят различные мероприятия, направленные на сохранение краснокнижных растений и животных. Для отслеживания результатов применяется ряд следующих методов: контрольные задания, тестирование, викторины, выставки, соревнования, конкурсы и конференции в течение учебного года; анкетирование; анализ общественной деятельности [8].

Согласно методическим рекомендациям по содержанию и технологиям дополнительного образования детей в области реализации дополнительных общеразвивающих программ естественнонаучной направленностей, при создании программ должны учитываться принципы научности, наглядности, доступности. Все части или модули программы должны иметь связи между собой, что служит для обеспечения целостности системы естественнонаучных знаний. Должно соблюдаться правило преобладания часов, отведенных практическим и экскурсионным занятиям, над теоретическими занятиями часов [4, с. 60].

Для повышения качества дополнительных общеобразовательных программ естественнонаучной направленности и обмена опытом между организациями, реализующие такие программ в Белгородской области при поддержке Министерства образования реализуется конкурс дополнительных общеразвивающих программ естественнонаучной направленности «БиоТОП ПРОФИ». По итогам конкурса основным вектором развития дополнительных общеобразовательных программ естественнонаучной направленности оказалась проектная деятельность [9].

Миронов А.В. отмечает связь дополнительного образования с программами общего образования. По его мнению, для эффективной реализации программ дополнительного образования естественнонаучной направленности, педагогу во время реализации программы нужно понимать, речь идет об экологическом обучении или об экологическом воспитании. Необходимо понимать этот нюанс и с позицией требований ФГОС, так как именно там выделяются требования к личностным результатам, которые соотносятся с процессом воспитания, и требованиями к метапредметным результатам [5, с. 18].

В целях эффективного функционирования центров образования естественнонаучной и технологической направленностей, повышения охвата технической и естественнонаучной направленности и реализации программ дополнительного образования естественнонаучной направленности разработана «Типовая модель создания новых мест для дополнительного образования детей естественнонаучной направленности». Содержание образования в типовой модели понимается как система взаимосвязанных элементов, включая результаты («образ»), практики («как») и контент («что»). Предполагается использование следующие формы обучения: проектное обучение, мультисенсорное обучение, кейс-метод, метод открытий, методы «гражданской науки» и краудсорсинговые, модульность, междисциплинарность, интегративность, конвергентность и метод «Большая идея» и другие методы, используемые в общем образовании [12, с. 11].

Таким образом, в заключении можно отметить важность развития естественнонаучной направленности дополнительного образования в общеобразовательных организациях. В ходе разработки новых форм стоит обращаться к уже изученному опыту, учитывать лучшие практики. Для развития данной направленности в школах Хабаровского края, учитывая специфику края, могут подойти все вышеописанные формы и методы проектирования и реализации дополнительных общеобразовательных программ естественнонаучной направленности. Не является и исключением реализация в школах края естественнонаучной направленности с использованием сетевого взаимодействия с рядом организаций дополнительного образования: «Косатка», «Детский эколого-биологический», «Поиск» и Дворец творчества детей и молодежи «Северное сияние». Связь школьных дисциплин с дополнительным образованием по естественнонаучному направлению осуществляют возможности выявления, поддержки и сопровождения одаренных детей, учащиеся получают опыт научно-исследовательской деятельности, развивают познавательные интересы в области естественных наук [3, с. 10].

Список литературы

1. Единый национальный портал дополнительного образования детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dop.edu.ru/article/26/estestvennonauchnaya-napravlennost>
2. Золотарева А. В. Методика преподавания по программам дополнительного образования детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/491214/p.14>.
3. Итоговый отчет управления образования администрации города Хабаровска за 2018 год.[Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://khv27.ru/upload/vote/d47/d4732d8a25096a407c646804868cbed0.docx>
4. Лучшие практики дополнительного образования детей Чувашской Республики, 2019 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.etker.cap.ru/Content2020/orgs/GovId_856/luchshie_praktiki.pdf.
5. Миронов А. В. Экологическое образование младших школьников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/495677/p.18>.
6. Об основных направлениях реализации регионального проекта «Успех каждого ребенка» : распоряжение Правительства Хабаровского края от 15.08.2019 г. № 693 – Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/465362838>.
7. Официальный сайт АИС ПФДО [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://27.pfdo.ru>
8. Официальный сайт Красной Книги Чувашской республики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://redbook21.ru/>
9. Официальный сайт министерства образования Белгородской области [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://xn--31-6kcadhwnl3cfdx.xn--p1ai/press-centr/novosti/luchshie-praktiki-v-oblasti-dopolnitelnogo-obrazov/>
10. Паспорт национального проекта «Образование» [Электронный ресурс] : протокол Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и

национальным проектам от 24.12.2018 г. № 16 – Режим доступа: https://edu.gov.ru/application/frontend/skin/default/assets/data/national_project/main/Паспорт_национального_проекта_Образование.pdf.

11. Паспорт федерального проекта «Успех каждого ребенка» к протоколу заседания проектного комитета по национальному проекту «Образование» от 7.12.2018 г. № 3 – Режим доступа: <https://minobr.gov-murman.ru/documents/np/uspek-kazhdogo-rebenka-pasport-fp.pdf>

12. Типовая модель создания новых мест для дополнительного образования детей естественнонаучной направленности «Диалог наук», Москва, 2020 год [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ioe.hse.ru/ds/newplace>

13. Утро России. Возрождение продленки в российских школах [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://smotrim.ru/video/2392306>

Проблема формирования математической грамотности

Замараева Яна Александровна

студентка, 4 курс, Департамент теории и практики преподавания математики,
информатики и естественных наук

Школа педагогики ДВФУ

E-mail: zamaraevayana54@gmail.com

Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент П. С. Бажина

E-mail: bzhina.ps@dvfu.ru

Статья публикуется в рамках реализации государственного задания (проект № 0657–2020–0009).

Проблеме формирования математической грамотности в средней общеобразовательной школе в последние годы посвящено немало внимания. О готовности учащихся к такой деятельности, можно узнать из результатов международного исследования качества образования школьников PISA (Programme for International Student Assessment – Программа международного оценивания учащихся). Из результатов ежегодных проверок знаний (всероссийские проверочные работы (ВПР), основной государственный экзамен (ОГЭ), единый государственный экзамен (ЕГЭ)) можно сделать вывод, что российские школьники обладают значительным объемом знаний, однако результаты тестирования PISA за последние годы говорят, что у обучающихся невысокий уровень развития математической грамотности и изменений в положительную сторону пока не наблюдается [1, с. 51].

Поэтому для формирования математической грамотности нужно использовать такие приёмы и методы обучения, которые дадут школьникам возможность научиться использовать имеющиеся у них знания в жизненных ситуациях.

Под математической грамотностью в настоящее время понимается способность индивидуума проводить рассуждения и формулировать, применять, интерпретировать математику для решения проблем в разнообразных контекстах реального мира [3, с. 160]. Данное определение чётко отражает содержание входящих в исследование PISA заданий: не типичные учебные задачи, характерные для традиционных систем обучения, а близкие к реальным проблемам ситуации, представленные в некотором контексте и разрешаемые доступными учащемуся средствами математики.

Контекст задания – это особенности и элементы окружающей обстановки, представленные в задании в рамках предлагаемой ситуации. Эти ситуации связаны с разнообразными аспектами окружающей жизни и требуют для своего решения большей или меньшей математизации [2, с.117–118]. В рамках исследования выделены и используются 4 основные категории контекстов, которые близки и понятны учащимся: «общественная жизнь», «личная жизнь», «образование» или «профессиональная деятельность», «научная деятельность». Математическое содержание заданий распределено по четырем основным категориям: «пространство и форма», «изменение и зависимости», «количество», «неопределенность и данные».

Необходимо также отметить, что в концепции PISA 2021(исследование перенесено на 2022 год) говорится, что в оценке математической грамотности необходимо учитывать растущую роль компьютеров как в повседневной жизни, так и в контекстах задач на проверку математической грамотности. [3, с.118]

Учитывая сказанное, при определении уровня математической грамотности планируется оценивать важнейшие навыки для XXI века: критическое мышление, креативность, умение исследовать, самостоятельность, инициативность, настойчивость, умение использовать информацию, системное мышление, коммуникацию, рефлексия.

Успешная реализация данной концепции не только требует от любого учителя высокой квалификации в своей предметной области, а также понимание жизненных и технических тенденций современного общества. Все это создает определенные трудности при подготовке

уроков, нацеленных на формирование математической грамотности [2, с.118].

Главные трудности, которые возникают при решении задач PISA, обусловлены несформированностью таких умений, как:

1. Умение работать с нестандартными заданиями.

2. Умение работать с информацией, представленной в различных формах.

3. Умение моделировать ситуацию, переводить нестандартное условие задачи в стандартное

4. Умение использовать здравый смысл, перебирать возможные варианты, использовать метод проб и ошибок, представлять обоснование решения.

Таким образом, для развития функциональной математической грамотности необходимо выполнять нестандартные задания на уроках, находить формулировки задач вместе с учениками в реальной жизни. Математическую грамотность надо развивать постепенно. Регулярно включать в ход урока практико-ориентированные задачи на «изменение и зависимости», «пространство и форма», «неопределённость», «количественные рассуждения» и т. п. Проведение отдельных уроков решения практико-ориентированных задач – одна из возможностей формирования математической грамотности. Строить сценарии таких уроков можно по-разному: можно отталкиваться от конкретной темы по математике или о некоторой области взятых задач. Еще одной возможностью является проведение уроков обобщающего повторения в формате уроков математической грамотности. Это может быть как повторение за четверть, полугодие или год, так и за тему или раздел. Используя технологию проблемного обучения, можно предоставлять задания на формирование математической грамотности, как проблемную ситуацию, которая должна быть разрешена обучающимися. Также учитель может сам составлять задачи для формирования математической грамотности, но при этом нужно учитывать следующие правила:

1. В формулировке задачи не должно содержаться указания к решению.

2. Решение задачи предполагает полный процесс математического моделирования: от погружения в суть проблемы до интерпретации результата

3. Необходимо составлять характеристику задачи, в которой описывается: контекстная область, мыслительная деятельность, математическое содержание, уровень сложности и содержание оценивания.

Таким образом, для формирования математической грамотности, желательно учить математическому моделированию реальных ситуаций, а также сделать упор не на овладение предметными знаниями, а на умение в жизненных ситуациях найти место для применения имеющихся математических знаний.

Список литературы

1. Войтенко Т. Ю., Фирер А. В. К вопросу о формировании математической грамотности обучающихся // Современные проблемы обучения математике в школе и вузе. Материалы Всероссийской научно-методической конференции. В 2-х томах. – Псков, – 2020. – С. 50–54.

2. Денищева Л.О., Савинцева Н.В., Сафуанов И.С., Ушаков А. В., Чугунов В.А., Семеняченко Ю. А. Особенности формирования и оценки математической грамотности школьников // Вестник НГПУ. – 2021. – №4. – С. 113-135.

3. Семеняченко Ю. А. Возможности формирования математической грамотности школьников на уроках математики // Развитие общего и профессионального математического образования в системе национальных университетов и педагогических вузов. Материалы 40-го Международного научного семинара преподавателей математики и информатики университетов и педагогических вузов. – Брянск, 2021. – С. 360-364.

Особенности организации онлайн урока по информатике

Киян Диана Вадимовна

студентка 5 курса, Департамент теории и практики преподавания математики,
информатики, естественных наук

Школа педагогики ДВФУ

E-mail: dian89532284277@gmail.com

Научный руководитель – доцент О.П. Жигалова

E-mail: zhigalovaolga13@gmail.com

Дистанционное обучение приобрело особую актуальность в профессиональной деятельности учителя в связи с пандемией COVID-19, обусловившей переход всего населения страны в режим самоизоляции на неопределенный срок. Необходимость сохранения непрерывности и обеспечения целостности процесса обучения школьников актуализировала в педагогической среде поиск новых средств, форм и способов обучения детей «на расстоянии» [2, с.20].

В настоящее время использование дистанционного обучения в РФ регламентирует ФЗ от 29 декабря № 273 «Об образовании в Российской Федерации». Согласно которому «под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном взаимодействии обучающихся и педагогических работников».

В дистанционном обучении учебный диалог представлен телекоммуникационными технологиями в онлайн- и офлайн-форматах. Онлайн-технологии позволяют участникам образовательного процесса обмениваться информацией в режиме реального времени, офлайн-технологии дают возможность сохранять полученные сообщения на компьютере адресата, который может в любое время посмотреть полученную информацию.

Дистанционное обучение опирается на такие средства передачи и хранения информации: электронные учебники и справочники (содержат и хранят информацию); интернет (осуществляет пересылку любых форм информации и обеспечивает двухстороннее общение в виде видеоконференций, чат-занятий, веб-занятий).

В связи с тем, что процесс перехода на новый стиль обучения стал достаточно сложным и утомительным, можно выделить ряд основных трудностей дистанционного обучения: проблемы, связанные с использованием телефонов и компьютерной техники; необходимость разбираться в разнообразии цифровых технологий; нехватка личного общения; потребность в самодисциплине и сознательности учеников.

С целью выявления особенностей организации и трудностей дистанционного обучения в МКОУ СОШ № 2 с. Барабаш было проведено анкетирование. Опрос проведен среди школьников 11, 9 и 8 классов. В нем приняло участие 44 ученика.

Анализ результатов анкетирования показал, что 34,1% учащихся остались недовольными процессом обучения в дистанционной форме. Взаимодействие преподавателей и учащихся в 72,7% проходило в режиме онлайн-урока, 27,3% – офлайн-урока. На вопрос «С помощью каких средств дистанционного обучения были организованы ваши уроки?» большинство, а именно 90,9%, отметило WhatsApp, далее 47,7% – YouTube, МЭШ и РЭШ выбрали 34%. В 77,3% случаев учитель применяет чат занятия, в 9,1% – видеосвязь, в 13,6% – аудиоконференции. Выявлено, что некоторые учителя отождествляют понятия «дистанционное обучение» и «заочное обучение» и просто передают электронный учебный материал посредством сети.

45,5% опрошенных отметили, что сталкиваются с непониманием технической составляющей проводимых уроков, также 22,7%, 15,9% и 13,6% соответственно ответили, что их беспокоит «плохая скорость Интернета», «отсутствие достаточного технического

оснащения» и «недостаточное владение ИКТ». Лишь 31,8% заявил, что с техническими трудностями при дистанционном обучении не сталкивался.

Выявлено, что 52,3% учащихся тратят больше времени на выполнение школьных заданий.

Учащимся был задан вопрос: «На сколько увеличилось время нахождения за гаджетами при дистанционном обучении?». Ответы показали: у 36,4% время нахождения за гаджетами увеличилось более, чем на 2 часа, у 20,5% – увеличилось на 2 часа, у 9,1% – увеличилось на час, при этом у 34,1% – не изменилось.

Для выявления особенности взаимодействия учащихся с учителями были заданы следующие вопросы: «Получается ли у вас оперативно задать вопрос учителю во время онлайн урока?», «Успеваете или вы за темпом онлайн урока?», «Достаточно ли вам учебных материалов для выполнения заданий на онлайн уроках и для выполнения домашней работы?» и «Понятны ли вам объяснения учителя в рамках онлайн урока?».

40,9% говорили, что у них получается по необходимости оперативно задать вопрос учителю, 36,4% ответили «не всегда», 22,7% ответили, что не получается оперативно задать вопрос во время онлайн урока.

В 56,8% случаев учащиеся успевают за темпом урока, в 20,5% – не успевают потому, что отмечают обучение дома некомфортным, в 11,4%, 9,1% случаев, соответственно, учащиеся не успевали из-за постоянных проблем с Интернет-подключением и из-за технических неполадок.

56,8% заявили, что «Учитель предоставляет весь необходимый материал», 40,9% – «Нет, приходится обращаться к Интернет ресурсам».

50% опрошенных отметили, что объяснения учителя в рамках онлайн урока им чаще понятны, чем нет, 27,3% заявили, что не понимают объяснения, а 22,7% ответили, что им всегда понятны объяснения учителя.

52,3% учащихся установили, что их беспокоит отсутствие общения с одноклассниками при дистанционном обучении, потому что они не могут обсудить с ними изучаемый материал.

Для того чтобы выяснить готовность обучающихся к самоорганизации в условиях процесса обучения поставлен вопрос, предполагающий выбор верных утверждений. 27,3% выбрали «готовлю рабочее место к началу урока», 18,3% – «обязательно привожу свой внешний вид в порядок к началу онлайн занятий», 13,6% – «включаю компьютер/ноутбук задолго до начала занятий, чтобы вовремя включиться в урок», 59,1% – «у меня был в основном свободной график, т.к. основная часть занятий проводилась офлайн», 15,9% – «активно участвую в онлайн уроке».

Высказывая свое отношение к данной форме обучения, обучающиеся отмечали: «Я не хочу дистанционное обучение. Это крайне неудобно», «Надо разнообразить формы проведения занятий», «Я хочу, чтобы учитель точно указывал задания, давал инструкцию» и т.п.

Подводя итог, можно отметить, что результаты проведенного исследования согласуются с типичными затруднениями:

1. Проблемы, связанные с техническим сопровождением (недостаточная оснащенность компьютерами, плохое Интернет-соединение, неумение работать с техникой, а также использовать ПО);

2. Увеличение учебной и внеучебной деятельности с использованием гаджетов, что существенно отражается на самочувствии школьников, а также на состоянии их здоровья;

3. Снижение качества контактной работы учащихся и учителя. Однообразный и скудный формат коммуникации с учениками (По результатам анкетирования 77,3% учащихся отметили форму проведения занятий – чат занятия. И 90,9% учащихся заявили, что уроки были организованы с помощью WhatsApp).

4. Отсутствие навыков самоорганизации и невысокая мотивация учащихся (По результатам 15 вопроса учащиеся неответственно подходят к проведению занятий при дистанционном обучении).

Исходя из выводов, заключаем, что организация дистанционного обучения требует учитывать, помимо технического обеспечения процесса обучения в домашних условиях, еще и ряд других проблем, оказывающих негативное влияние на обучение школьников. Таким образом, дистанционное обучение приводит к снижению качества обучения, поэтому необходимо комплексно и всесторонне подходить к решению данных проблем.

Список литературы

1. Кумохин А.Г., Качаев Р.И. Актуальные проблемы дистанционного обучения // Образование. Наука. Научные кадры. – 2020. – №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-distantsionnogo-obucheniya-1> (дата обращения: 17.02.2022).
2. Бараханова Е.А., Алексеева М.Е. Организация удаленного обучения в сельской образовательной школе // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №68–1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-udalennogo-obucheniya-v-selskoy-obscheobrazovatelnoy-shkole> (дата обращения: 18.02.2022).
3. Безруких М.М., Макарова Л.В., Параничева Т.М., Соколова Л.В., Васильев О.С., Тюрина Е.В. Физиолого-гигиенические аспекты организации дистанционного обучения в период пандемии COVID-19 (по результатам опроса родителей и школьников) // Новые исследования. – 2021. – №1 (65). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fiziologo-gigienicheskie-aspekty-organizatsii-distantsionnogo-obucheniya-v-period-pandemii-covid-19-po-rezultatam-oprosa-roditeley> (дата обращения: 17.02.2022).
4. Погодина С. В., Попов А.А., Яндукова Т.А. Возможности и риски дистанционного обучения в общеобразовательной школе // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2020. – №4 (40). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-i-riski-distantsionnogo-obucheniya-v-obscheobrazovatelnoy-shkole> (дата обращения: 17.02.2022).

Учет графических ошибок при реализации дифференцированного обучения письму в 1 классе

Колесникова Софья Сергеевна

студентка, 4 курс, Департамент педагогики и психологии развития,
Школа педагогики ДВФУ

E-mail: sofya000209@gmail.com

Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Шкляр Ирина Алексеевна

E-mail: shkljaririna@mail.ru, shklyar.ia@dvfu.ru

Данная статья посвящена актуальному вопросу учета графических ошибок при реализации дифференцированного обучения письму в 1 классе. Исследование носит практический характер и опирается на анализ и обобщение психолого-педагогической, лингвистической и методической литературы, а также на данные констатирующего этапа педагогического эксперимента в 1 классе.

В процессе овладения письменной речью учащиеся 1 класса испытывают значительные трудности. Чаще всего они связаны с заменами, перестановками, искажениями букв на письме. Все эти трудности говорят о такой проблеме, как дисграфия. Данный вопрос изучали М.М. Безруких, Л.С. Волкова, Е.А. Лалаева, Р.И. Лалаева, О.Ю. Крещенко, А.Л. Сиротюк и многие другие исследователи. Под «дисграфией» понимается частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма. В качестве основных причин проявления дисграфии отмечается очаговое поражение, недоразвитие или дисфункции коры головного мозга [4, с. 9].

Есть множество классификаций видов дисграфии. Одной из наиболее распространенных можно считать ту, которую выделили сотрудники кафедры логопедии ЛГПИ им. А.И. Герцена:

- артикуляторно-акустическая дисграфия;
- акустическая дисграфия;
- дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза;
- грамматическая дисграфия;
- оптическая дисграфия [4, с. 466].

Е.А. Яструбинская утверждает, что наличие дисграфии у младших школьников может выражаться несколькими видами и иметь объективные причины, которые влияют на качество обучения, а именно: неподготовленность или слабая готовность к школе, систематические пропуски уроков, неправильная речь окружающих, двуязычие, безразличие родителей к ребенку и его успеваемости и многое другое [9, с. 63].

Одним из явных признаков проявления дисграфии у младшего школьника является наличие у него графических ошибок. По мнению Н.Г. Агарковой, «графическая ошибка – это пропуски, перестановки и разнообразные замены букв, соответствующих фонемам, сходным по акустической, артикуляционной характеристике, или изменение формы, размера, пространственного положения и количества элементов в буквенном знаке» [1, с. 8]. Наличие/отсутствие графических ошибок является показателем графической грамотности младшего школьника и, следовательно, показателем уровня сформированности навыка письма в целом. Применительно к практике начальной школы автор выделяет две категории графических ошибок: слухо-артикуляционные и зрительно-двигательные. Основными причинами возникновения у учащихся графических ошибок соответственно являются: недоразвитие звуковой стороны языка (фонематического слуха и культуры звукопроизношения); несовершенство зрительного восприятия и двигательного воспроизведения на бумаге буквенных знаков и их комплексов, соответствующих определенному смысловому значению [1, с. 8-9].

Для того чтобы выявить типичные графические ошибки у учащихся 1 класса, был проведен констатирующий эксперимент. В эксперименте приняли участие 19 школьников из 1 «Б» класса МБОУ СОШ № 6 г. Дальнереченска, 20 человек из 1 «Б» класса МБОУ СОШ «Лицей» г. Дальнереченска. Всего 39 учащихся. Экспериментальное исследование с привлечением учащихся проводилось 8 и 10 февраля 2022 года. Для определения графических ошибок первоклассников мы использовали методику М.М. Безруких, О.Ю. Крещенко «Методика определения уровня сформированности навыков письма и чтения в начальных классах» [2, с. 427-431]. Согласно данной диагностике, ученикам было предложено написать диктант, списать предложения, самостоятельно сделать подписи к сюжетным картинкам.

Анализ работ учащихся показал разнообразие допущенных ошибок, а также их долю среди всех ошибок, демонстрирующих проявление дисграфии. Одними из наиболее частотных можно считать ошибки звукобуквенного анализа. Так, перестановки букв демонстрируют 33,6 % учеников, пропуски – 84,7 % школьников, вставки – 79,4 %, недописывания – 64,4 %. Смещение букв по акустико-артикуляционному сходству также демонстрируют многие первоклассники: смещение букв, обозначающих глухие/звонкие согласные – 58,8 % учеников, свистящих/шипящих – 36 %, лабиализованных – 34 %, сонорных – 31 %, аффрикат – 41,5 %.

Ошибки в выборе конфигурации букв заслуживают особого внимания: 61,3 % первоклассников демонстрируют выбор неверного количества элементов при написании букв. Выделяемые исследователями неверное пространственное расположение элементов, в том числе «зеркальное» письмо, нами обнаружены не были. Ошибки, связанные с персеверацией/антиципацией были замечены у 74,6 % учеников. Также нами были отмечены основные нарушения почерка: нарушение конфигурации букв наблюдается у 82,2 % учеников, нестабильная высота и ширина – у 61,6 %, нарушения границ письма – у 74,7 %. В целом, графические ошибки наблюдаются у 87,4 % школьников.

Результаты констатирующего эксперимента показали существенные проблемы в овладении навыка письма у учащихся 1 класса. Подавляющее число школьников имеют те или иные графические ошибки, требующие специальной корректирующей работы. Одним из путей исправления графических ошибок может стать использование учителем в своей работе дифференцированного подхода.

Данный подход изучали И.М. Осмоловская, Н.М. Шахмаев, Рональд де Гроот, М.С. Клевченя и многие другие исследователи. Словарь коррекционной педагогики определяет понятие дифференцированного подхода как целенаправленного педагогического воздействия на группы учащихся, которые существуют в сообществах детей как его структурные или неформальные объединения, или выделяются педагогом по сходным индивидуальным качествам учащихся [5]. Использование дифференцированного подхода в школе поможет учителю разработать наиболее оптимальный план работы для всего класса с учетом индивидуальных потребностей и способностей учеников. Тем самым – повысить качество образования. Необходимость в дифференциации обучения находит свое подтверждение в обновленном ФГОС начального общего образования [8]. Одним из принципиальных положений в нем является ориентация на уникальность личности каждого школьника, следовательно, на вариативность обучения и активную реализацию дифференцированного подхода в начальной школе.

В педагогической практике выделение разновидностей дифференцированного подхода может производиться по разным основаниям: по общим и специальным способностям, по интересам, по склонностям, по проектируемой профессии, по национальному признаку, по религиозной принадлежности, по социальному и имущественному положению родителей [6]. В основании этого деления лежат признаки, то есть индивидуально – типологические особенности учащихся, с помощью которых можно разделить их на группы. Рональд де Гроот выделил три уровня, на которых может осуществляться дифференциация: микроуровень, мезоуровень, макроуровень [7]. Следует отметить, что при реализации

дифференцированного подхода учитель может использовать определенные игры, соревнования, временные творческие коллективы, может создавать специальные педагогические ситуации, которые помогут раскрыть особенности учащихся [3].

Применительно к ситуации по графическим ошибкам, которая была выявлена в ходе констатирующего эксперимента, целесообразно использовать дифференциацию на микроуровне (внутреннюю дифференциацию), которая направлена на коррекцию дисграфии в конкретном классе. При отборе содержания необходимо опираться на графические ошибки, которые были обнаружены, а также на основные причины появления той или иной ошибки. Последовательность работы должна учитывать частотность проявления каждой графической ошибки у учеников: начинать с наиболее частотной, постепенно переходя к менее частотной. При этом нельзя забывать о систематическом повторении и закреплении верного графического написания, внося вклад в исправление графических ошибок. На конкретном уроке может исправляться и/или предупреждаться как отдельная графическая ошибка, так и две–три ошибки. Выбор количества ошибок для работы зависит от частотности ошибки в письменной речи школьников, от количества причин появления этой ошибки, от этапа работы над ошибкой.

Основными методами и приемами работы над графическими ошибками, по нашему мнению, являются беседа, звуковой анализ слов, сравнение графического облика смешиваемых букв, вставка пропущенных букв в слова, прописывание с предварительным анализом определенных букв/слов/слов, составление букв с использованием общих элементов разных букв и многое другое.

Для реализации данного подхода на уроке следует использовать дифференцированные карточки, которые будут выдаваться определенным учащимся в зависимости от типичных для них ошибок. Эти задания могут предлагаться как определенной группе учеников, так и отдельным учащимся. Формулировки заданий могут быть одинаковыми или различными, в зависимости от конкретной проблемы, которую нужно решить. Также целесообразно использовать дифференциацию при выполнении заданий для всего класса: для выполнения какого – либо задания вызывается один или группа учеников для работы с заданием по конкретной проблеме. Также можно использовать дифференциацию в ходе беседы: учитель продумывает выбор ученика (учеников) в ситуации ответа на конкретные вопросы беседы.

Таким образом, дисграфия является частичным нарушением процессов письма, которые проявляются в стойких, повторяющихся ошибках. Эти ошибки обусловлены несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма. Большое количество ученых изучали эту проблему и выделили классификацию видов дисграфии, которые помогают выделить у учащихся конкретные проблемы и нарушения в письменной речи. Одним из явных признаков проявления дисграфии является наличие у младшего школьника графических ошибок, которые выражаются пропусками, перестановками и разнообразными заменами букв, соответствующих фонемам, сходным по акустической, артикуляционной характеристике, или изменением формы, размера, пространственного положения и количества элементов в буквенном знаке. Для того чтобы выявить типичные графические ошибки у учащихся 1 класса был проведен констатирующий эксперимент. Данные этого эксперимента показали наличие низкого уровня сформированности навыка письма. Многочисленные графические ошибки у подавляющего количества первоклассников доказывают необходимость специальной работы по исправлению этих ошибок. Для решения этой проблемы целесообразно использовать дифференцированный подход, который выражается в целенаправленном педагогическом воздействии на группы учащихся, которые существуют в сообществах детей как его структурные или неформальные объединения, или выделяются педагогом по сходным индивидуальным качествам учащихся. Для реализации данного подхода нужно учитывать данные констатирующего эксперимента, выделить частотные типичные ошибки и на этой основе составить задания, которые будут реализовывать дифференцированный подход.

используя на уроке индивидуальные задания, а также дифференциацию в ходе организации фронтальной работы.

Список литературы

1. Агаркова Н.Г. Русская графика. 2 кл.: Кн. для учителя. – М.: Дрофа, 1997. – 64 с.
2. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе: Причины, диагностика, комплексная помощь. – М.: Эксмо, 2009. – 464 с.
3. Бондарь Е.Н, Демильханов З.И. Основы дифференцированного подхода в обучении и воспитании. // Педагогика и наука. – 2017. – № 2. – Режим доступа: <https://clck.ru/aqnxo> (Дата обращения 07.04.2022 года).
4. Волкова Л.С, Шаховской С.Н. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов. / Под ред. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с. – Режим доступа: <https://clck.ru/NW4GK> (Дата обращения 06.04.2022 года).
5. Коррекционная педагогика и специальная психология: Словарь: Учебное пособие/ Сост. . – 4–е изд., перераб. и доп. – СПб.: КАРО, 2006. – 144 с.
6. Осмоловская, И.М. Дифференциация обучения: за и против // Школьные технологии. – 2001. – № 6.
7. Рональд де Гроот. Дифференциация в образовании. // Директор школы. – 1994. – № 5. – Режим доступа: <https://clck.ru/aqo3h> (Дата обращения 07.04.2022 года).
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования от 31 мая 2021 г. № 286).
9. Яструбинская Е. А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста / Е. А. Яструбинская // Логопедия. – 2004. – № 2. – С.60-70.

Мнемотаблицы как эффективное средство развития памяти и связной речи у младших школьников

Косенкова Екатерина Юрьевна

студент, 3 курс, Департамент педагогики и психологии развития

Школа педагогики ДВФУ

E-mail: katherine-kos@mail.ru

Научный руководитель – старший преподаватель М.А. Пазенко

E-mail: ma.pazenko@mail.ru

Жизнь в современном мире требует от нас готовности к решению сложных задач, гибкого мышления, острого ума и высокой стрессоустойчивости. Но как быть, если проблемы возникают уже на первом этапе мыслительных операций, когда мы не можем запомнить элементарных вещей или усвоить большие объемы информации. Помимо этого, как показывает практика, люди с большим трудом воспринимают схематическую информацию. Нам сложно сориентироваться в торговых центрах т.к. мы путаемся в планах этажа и не различаем значения символов.

Фраза «все мы родом из детства» достаточно хорошо опишет мысль, которой будет посвящена данная статья. На сегодняшний день существует проблема запоминания детьми какой-либо информации. Учитель в школе задал выучить стихотворение, а вся ответственность ложится на родителей, которые не знают какими способами эти 8 строчек поместить в память своих детей. В связи с этим возникает острая необходимость облегчить жизнь родителей и сделать процесс запоминания более легким и увлекательным.

Также родители наших первоклассников озадачены тем, чтобы ребенок пришел в школу уже подготовленным и не важно, что читать его научили лишь механически, не вдаваясь в смысл текста. Однако, опытные педагоги утверждают, что данное стремление научить ребенка читать, чтобы он не был «белой вороной» в классе, может негативно сказаться на дальнейшем обучении ребенка.

Еще одной проблемой юного ученика является его слабая речевая активность. Обращения к логопедам участились, в связи с ростом числа отклонений. Дети перестают говорить. Этому есть много причин, одной из которых являются современные технологии, которые отбивают у ребенка желание общаться со сверстниками. Виртуальный мир прочно вошел в нашу жизнь и преградил путь живому общению.

В связи с этим, мы поставили перед собой задачу изучить и найти такое универсальное средство, которое поможет решить целый ряд выше указанных проблем.

Существует огромное количество техник и методик, которые обещают научить ребенка запоминать и анализировать тексты, развивать грамотную речь и строить предложения. Наше внимание привлекла методика мнемотехники, которую в данной статье мы постараемся более подробно рассмотреть и изучить ее работу на практике.

Мнемотехника, или мнемоника, – это метод эффективного запоминания информации, который основан на построении ассоциаций. В основе мнемонического запоминания лежит визуализация – образное конспектирование, во время которого абстрактные понятия получают визуальные, аудиальные или кинестетические образы в памяти. Чтобы в голове возникла ассоциация и сформировались нужные нейронные связи, образ должен обладать объёмными и яркими характеристиками.

Для того, чтобы понять как процесс запоминания происходит у ребенка, необходимо углубиться в возрастную психологию, из которой мы узнаем, что до 14 лет у ребёнка идёт формирование абстрактно-логического мышления, и он запоминает преимущественно то, что пережил на личном опыте. Мнемотехника же позволяет связывать абстрактные понятия из школьной программы с событиями и явлениями из жизни, упрощая тем самым процесс запоминания.

На вопрос о том, зачем нам нужна мнемотехника, казалось бы, ответ очевиден – мнемотехника нужна для запоминания информации. Регулярное использование мнемотехники или выполнение упражнений по запоминанию позволит развить и другие способности, очень необходимые в обычной жизни.

Так, например, внимание и память сильно взаимосвязаны. Необходимость отслеживать связи между образами, замена объектов образами приводит к тому, что у детей тренируется внимание и повышается способность к концентрации на текущей деятельности.

Начав работать с образами для запоминания, через некоторое время ребята начнут использовать их и в процессе мышления. Вы обнаружите, что они способны гораздо быстрее разобраться в новой для них ситуации, что у них улучшились интуитивные способности, а для поиска решения (как в обычных житейских ситуациях, так и при решении сложных проблем) им потребуется меньше времени. И там, где другие люди, будут пытаться что-то проанализировать, дети уже найдут ответ.

Необходимость постоянно заменять абстрактные предметы образами, а также связывать их с помощью ассоциаций приводит к необходимости использовать воображение. Вы можете обнаружить, что у ваших учеников сама собой появилась способность находить неожиданные решения. Ну или эти решения ребятам будут казаться самыми обычными, но в глазах окружающих они будут выглядеть яркими и нестандартными.

Помимо всего вышесказанного, мнемотехника позволяет включить в работу оба полушария головного мозга. Человеческий мозг состоит из двух полушарий, каждое из которых отвечает за свою часть работы. Левое полушарие ответственно за логическое мышление, речь, упорядоченность, правое это ритм, восприятие цвета, воображение, образы и пространственные соотношения. Обычно человек в большей степени использует только одно полушарие. Чаще всего это левое полушарие, в результате для решения встающих задач используются логические методы. Использование образов позволит использовать больше возможностей детского мозга, сделав процесс мышления более гармоничным.

Вся информация, представленная выше помогает нам прийти к выводу, о том, что у методики мнемотаблиц есть целый ряд преимуществ, благодаря которым ее смело можно включать в образовательный процесс. Но далее встают не менее важные вопросы: на каких занятиях вводить данную методику, с какого возраста лучше начинать, какие способы использовать, чтобы ввести эту технику и как с ней познакомить родителей?

С каждым из них мы будем разбираться по порядку. Учитель может использовать мнемотаблицы на занятиях по литературному чтению, чтобы облегчить процесс заучивания стихотворений. Помимо этого, львиная доля таких заданий может использоваться на занятиях по русскому языку, окружающему миру и музыке.

Что же касается возраста, то знакомство детей с мнемотаблицами можно начинать уже с 1 класса. Однако здесь важно понимать, что уровень сложности с 1 по 4 класс будет расти. Так, например, в 1 классе можно лишь познакомить детей с принципом, когда слово может быть заменено на картинку. А уже в 4 классе дети смогут самостоятельно подготавливать мнемотаблицы для своих ответов на уроке.

Вопрос с родителями не такой сложный, каким кажется на первый взгляд. Опытный педагог может познакомить родительский комитет на одном из собраний с новой техникой запоминания. Данная методика может оказаться полезной не только для детей, но и для самих родителей тоже. Ведь они с нынешним образом жизни решают огромное количество задач, которые нужно каким-то образом уместить в своей голове.

Предлагаем обратиться к практическому вопросу нашей работы и рассмотреть конкретные примеры, когда учитель может предложить детям воспользоваться мнемотаблицей. В ходе нашего исследования, мы выяснили, что мнемотаблицы могут работать как в порядке «от картинке к тексту», так и «от текста к картинке». При этом, в первой ситуации будет идти работа над развитием речи, а во втором случае будет развиваться образное мышление.

Рассмотрим более подробно каждую из предложенных схем. Для начала остановимся на варианте, когда учитель предлагает детям какую-то наглядность и при помощи наводящих вопросов выводит их на речевую активность.

Современный Федеральный образовательный стандарт включает в себя раздел речевого развития, в котором указаны следующие требования: овладение детьми речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой; понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте.

Выбирая педагогические технологии для развития речи детей дошкольного возраста, важно, чтобы технология была не только адекватна возрастным возможностям детей, но и обеспечивала гарантированный результат развития речи в разных формах работы.

При помощи мнемотаблиц могут быть зашифрованы сказки, загадки, считалки и тд. Глядя на эти схемы, ребенок воспроизводит полученную информацию. Овладение приёмами работы с мнемотаблицами значительно сокращает время обучения и одновременно решает следующие задачи: развитие речи и пополнение словарного запаса; преобразование образов в символы; развитие памяти, внимания и образного мышления; развитие мелкой моторики, творческих способностей, фантазии.

Работа с такими таблицами строится по принципу «от простого к сложному»:

1. Рассматривание таблиц и разбор, изображённых на ней символов.
2. Преобразование символов в образы.
3. Пересказ при помощи символов.

Мнемотехника использует естественные механизмы памяти мозга и позволяет полностью контролировать процесс запоминания, сохранения и припоминания информации. Использование мнемотехники в речевом развитии детей дошкольного возраста способствует творческому познанию дошкольниками явлений родного языка, построению самостоятельных связных высказываний, обогащению словарного запаса.

Конкретным примером будет являться работа со сказкой «Маша и медведь» на уроке литературного чтения в 1 классе. Ход урока будет выглядеть следующим образом. В начале данная сказка будет выразительно прочитана учителем. Затем детям будет предложено рассмотреть мнемотаблицу по данному произведению. После этого будет проведен детальный анализ таблицы с помощью наводящих вопросов учителя. На данном этапе важно выяснить полное понимание детьми каждой картинке на схеме. Затем можно предложить детям попробовать пересказать сказку, если это вызовет сложности, то сказка будет перечитана учителем еще раз. После повторного чтения уже каждый ребенок должен уметь выполнить пересказ текста опираясь на мнемотаблицу.

По завершении урока мы видим, что дети ведут активную речевую деятельность. Мнемотаблица работает и служит дополнительным источником мотивации для ученика. А это значит, что важнейшие задачи согласно ФГОСу нам удалось реализовать на нашем уроке.

Следующая модель от текста к картинке. Под данным типом работы подразумевается процесс, когда сначала детям будет предложено ознакомиться с содержанием какого-либо текста. Это может быть стихотворение, пословица, загадка или целый отрывок из художественного произведения. После ознакомления с текстом учитель предлагает детям запомнить данную информацию при помощи составления мнемотаблицы. Благодаря данному типу работы на уроке детское мышление будет развиваться сразу по нескольким направлениям. Во-первых, развитие образного мышления. Главная задача здесь состоит в том, чтобы после прочтения слова, в голове ребенка возникал образ, с этим словом ассоциирующийся. Во-вторых, как мы уже упоминали ранее, была поставлена задача:

информацию запомнить. Логично предположить, что запоминание информации по образам намного эффективнее и быстрее будет воспринято учеником, чем простое заучивание текста.

Обратимся к примерам. Мнемотаблицы особенно эффективны при разучивании стихотворений. Суть процесса заучивания заключается в следующем: на каждое слово или маленькое словосочетание придумывается картинка (изображение, таким образом, всё стихотворение зарисовывается схематически). Алгоритм по запоминанию может быть представлен следующим образом:

1. Выразительное чтение стихотворения взрослым.
2. Повторное чтение стихотворения с опорой на мнемотаблицу с установкой, что это стихотворение будет разучиваться наизусть.
3. Вопросы по содержанию стихотворения.
4. Объяснение значения непонятных слов в доступной для ребенка форме.
5. Чтение взрослым отдельно каждой строчки стихотворения и повторение её ребенком с опорой на мнемотаблицу.
6. Рассказывание ребенком стихотворения с опорой на мнемотаблицу.

Рассмотрим пример конкретного стихотворения.

Хитрый ежик-чудачок

(Здесь ваше воображение скорее всего нарисует образ ежика. Его мы и поместим на нашу мнемотаблицу.)

Сшил колючий пиджачок,

(Вы можете нарисовать самый настоящий пиджак с шипами, или же разложить эту строчку на несколько картинок: колючки – пиджак.)

Весь в иголках, без застежек.

(Продолжаем детализировать образ ежа, обращаем внимание на его иголки, но не забывает указать на то, что у иголок нет застежек.)

На иглу нацепит ежик

Грушу, сливу – всякий плод,

(Следующие две строчки можно объединить в картинку, где на иголках ежа появляется груша и слива.)

Что под деревом найдет,

(Далее нарисуем детали, которые ежа окружают. В нашем случае, это будет дерево. А вот какое, решать уже вам.)

И с подарочком богатым

(Скорее всего в воображении появится образ подарочной коробки)

Поспешит к своим ежатам.

(Заключительной картинкой мнемотаблицы будут ежата)

П. Воронько

Вот так постепенно, от строчки к строчке вы и ваши дети нарисуете мнемотаблицу. Предложите своим детям рассказать вам стихотворение с опорой на эту таблицу и есть вероятность, что ребенок перескажет вам 80% содержания стихотворения. Потому что во время ее составления его мозг активно работал и подбирал тщательные образы к каждой строчке.

Использование опорных рисунков для обучения заучиванию стихотворений увлекает детей, превращает занятие в игру. Этот метод особенно эффективен для детей с речевой патологией. В дошкольном возрасте преобладает наглядно-образная память, и запоминание носит в основном произвольный характер. Зрительный же образ, сохранившийся у ребенка после прослушивания, сопровождающегося просмотром рисунков, позволяет значительно быстрее запомнить текст.

Данная работа может послужить отличным методическим пособием для молодого учителя, который не знает, как заставить своих детей разговаривать с ним на уроках литературного чтения и учить стихотворения и другую информацию. Методика мнемотаблиц оказалась довольно эффективной и многоплановой в своей работе. Нам

удалось выяснить, что работать она может по-разному: от текста переходить к образам и от картинок переходить к речи.

Память ребенка на протяжении всего дошкольного возраста постоянно совершенствуется. Задача взрослого – в игровой форме помочь малышу максимально раскрыть свои способности. Используя описанные нами мнемотехники, Вы сможете развить у ребенка зрительную память, а также внимание, мышление и связную речь.

Систематическая работа по развитию речи у детей с использованием мнемотаблиц дает свои результаты. Расширяется не только словарный запас, но и знания об окружающем мире. Появляется желание пересказывать. Ребенок понимает, что это совсем не трудно. Заучивание стихов превращается в игру, которая очень нравится детям. Это является одним из эффективных способов развития речи дошкольников.

Мы рассмотрели работу данной методики в рамках начальной школы, однако не стоит забывать, что дальше ребенок поступает в среднее звено, где объем информации для запоминания расширяется во много раз. И как раз-таки для более свободного запоминания дети могут продолжать пользоваться мнемотаблицами. В среднем и старших звеньях данные таблицы будут состоять уже не только из картинок, к ним добавятся слова.

Если вернуться к введению данной статьи, то там мы затрагиваем проблемы уже совсем не ребенка, а взрослого человека. Самое время проследить ту связь между маленьким школьником и взрослой личностью. Не стоит объяснять тот факт, что чем лучше и эффективнее мы научим ребенка пользоваться информацией и ее запоминать, тем легче ему будет жить потом. Ребенок, которого научили грамотно говорить и запоминать большие объемы информации будет иметь большое будущее в современном мире.

Список литературы

1. Большова Т.В. Учимся по сказке. Развитие мышления дошкольников с помощью мнемотехники. – СПб., 2005.
2. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. – М., 2005.
3. Омельченко Л. В. Использование приёмов мнемотехники в развитии связной реч. // Логопед. – 2008. – № 4.

Родители (законные представители) младших школьников как субъекты образовательного процесса

Константинова Арина Егоровна

студентка, 1 курс, Департамент педагогики и психологии развития

Школа педагогики ДВФУ

E-mail: arikonst@mail.ru

Научный руководитель – д. пед. наук, профессор, магистр психологии К.Г. Эрдынеева

E-mail: erdyneeva.kg@dvfu.ru

Введение. В Федеральном законе от 29.12.2012 N 273–ФЗ (ред. от 06.02.2020) «Об образовании в Российской Федерации» согласно 2 статье «Основные понятия, используемые в настоящем Федеральном законе», участниками образовательных отношений являются обучающиеся, родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся и педагогические работники и их представители, организации, осуществляющие образовательную деятельность. *(Пункт № 31, I глава)*

Сегодня учитель и родители должны рассматриваться как равноправные партнеры в воспитании детей. Заинтересованность в сотрудничестве с обеих сторон определяет основу для достойного воспитания школьника и получения им качественного образования. В современном мире учитель, прежде всего, воспитывает ученика, целенаправленно влияет на развитие его личности. Так как данный процесс начинается с семьи, перед учителем стоит задача взаимодействовать с родителями своих учеников и вовлекать их в школьную среду.

Цель исследования: выявить, рассматривают ли родители (законные представители) младших школьников себя в качестве субъектов образовательного процесса.

Актуальность. Весной 2020 года в России в связи с ситуацией пандемии все организации, в том числе школы и ВУЗы страны вынуждены были перейти на дистанционное обучение. Участникам образовательного процесса пришлось поменять привычный формат занятий и осваивать новые технологии. Начиная с этого года, по настоящее время дистанционный формат обучения активно используется на практике.

Отличительной особенностью такого формата обучения является сформированность учебной деятельности. Это проявляется, прежде всего, в том, что учитель не имеет полного контроля над образовательным процессом, снижается возможность выявлять эмоциональные состояния каждого ученика.

Вместе с тем, причинами неуспеваемости младших школьников несформированность самостоятельного овладения приемами умственной деятельности [2, с.135], низкий уровень мотивации [3].

Таким образом, когда учителя нет рядом, а ученику младшего возраста необходима координация в учебном процессе, на помощь приходит родитель. Как справедливо отмечает И.В. Дубровина, условием нормального развития младшего школьника является сотрудничество учителей и родителей на высочайшем уровне культуры [1, с. 19].

Дистанционное обучение в целом воспринимается обучающимися позитивно, однако при этом выявлены повышение уровня тревожности учащихся, обнаружены трудности в самоорганизации [6, с. 391]. Именно поэтому дистанционный формат обучения в начальной школе не просто требует обязательное участие родителей (законных представителей) в организации образовательного процесса, но и повышает их ответственность, так как младшие школьники еще находятся в процессе формирования умений к учебной деятельности, а учитель в виртуальной обстановке не имеет полной возможности контролировать этот процесс.

Когда мы говорим об ученике, следует определить его возраст, так как «ученик определенного возраста – это не то же самое, что человек такого-то возраста» [4, с.179]. Безусловно, каждый ученик индивидуален, и есть ряд школьников, у которых уровень

развития не соответствует возрастному уровню, но данное исследование рассматривает школьника как субъекта класса, поэтому следует учитывать не только возрастные особенности каждого ученика, но и возрастные особенности класса как группы. Для проведения работы со школьниками учителю необходимо знать, в каком состоянии и степени зрелости находится основная группа детей. Определив возраст класса и его особенности, педагог наиболее точно ориентируется в возникающих вопросах во время образовательного процесса.

Итак, возрастной особенностью младших школьников является легкая возбудимость и неспособность к длительному сосредоточению. У данной категории детей на раннем начале школьного обучения преимущественно выражена низкая волевая готовность. Если дать характеристику ученику младшего школьного возраста с точки зрения познавательных процессов, то у данной группы учеников слабая развитость произвольности внимания и учебного поведения. Отметим, что К. Д. Ушинский рассматривал внимание как «дверь, которая должна быть открыта, чтобы знания проникали в сознание ученика». Как показывают результаты исследования В.В. Цвирбут преобладающее большинство младших школьников имеют средний уровень избирательности и концентрации внимания [7, с. 70].

Причинами низкой сосредоточенности в младшем школьном возрасте выявляют недостаточную интеллектуальную активность, несформированность навыков и умений учебной деятельности, несформировавшуюся волю.

Дистанционное обучение требует от учеников усидчивости и организованности, что для рассматриваемой категории детей не характерно, поэтому в процессе обучения именно младших школьников необходимо обязательное участие и контроль родителя (законного представителя).

Таким образом, данный формат обучения поднимает вопрос участия родителя (законного представителя) в организации образовательного процесса младших школьников.

Методы исследования. Для выявления поставленных в начале исследования вопросов был проведен опрос среди родителей младших школьников средней общеобразовательной школы. Как мы отметили ранее, требование к участию родителей (законных представителей) в организации образовательного процесса в начальной школе выше, чем в средних и старших классах. Дистанционное обучение может наглядно показать нам важность родителя (законного представителя) как субъекта образовательного процесса, поэтому в опросе также присутствуют вопросы, касающиеся дистанционного формата обучения.

Исследование включало следующие вопросы:

- 1) В каком классе учится Ваш ребенок? (1 кл; 2 кл; 3 кл; 4 кл)
- 2) Согласны ли Вы с тем, что учитель и родители (законные представители) должны рассматриваться как равноправные партнеры в воспитании детей? (да; нет; скорее да, чем нет; скорее нет, чем да)
- 3) Согласны ли Вы с тем, что родитель (законный представитель) школьника является субъектом образовательного процесса? (да; нет; скорее да, чем нет; скорее нет, чем да)
- 3) Поддерживаете ли Вы связь с учителем Вашего ребенка? (да; нет; скорее да, чем нет; скорее нет, чем да)
- 4) Согласны ли Вы с тем, что во время дистанционного обучения участие родителя в процессе обучения возрастает? (да; нет; скорее да, чем нет; скорее нет, чем да)
- 5) Принимаете ли Вы активное участие в образовательном процессе ребенка? (да; нет; скорее да, чем нет; скорее нет, чем да)
- 6) Если, да и скорее да, то в чем это проявляется? (родительские собрания, посещение уроков; дополнительные занятия с ребенком, помощь в его обучении; участие в подготовке и проведении школьных мероприятий)
- 7) Занимаетесь ли Вы дополнительно с ребенком/помогаете в его обучении? (да; нет; скорее да, чем нет; скорее нет, чем да)
- 8) Повлияло ли дистанционное обучение на Вашего ребенка? (да; нет; скорее да, чем нет; скорее нет, чем да)

8) Если, да и скорее да, то каким образом? (хорошо; плохо; скорее хорошо, чем плохо; скорее плохо, чем хорошо)

9) Если плохо и скорее плохо, то в чем это проявляется? (ухудшилось качество знаний; снизился уровень мотивации к учебе; ухудшилось поведение)

Результаты исследования. В исследовании принимали участие 77 родителей, из которых 36,4 % – родители учеников 1 класса, 29,9 % – 2 класса, 2,5 % – 3 класса, 31,2 % – 4 класса.

59,7 % из них считают, что учитель и родитель (законный представитель) действительно должны рассматриваться как равноправные партнеры в воспитании детей, а 9,1 % – против данного суждения. 24,7% родителей проголосовали за «скорее да, чем нет», и оставшиеся 6,5% – «скорее нет, чем да».

Следующий вопрос был важным для реализации цели исследования. В среднем 66 % родителей (законных представителей) рассматривают себя в качестве субъектов образовательного процесса, а 26 % еще не имеют четкого ответа, но проголосовали за «скорее да, чем нет», и 7,8% не согласны и скорее не согласны с данным утверждением.

Примерно 99% (98,7%) родителей (законных представителей) поддерживают связь с учителем, что является задачей и обязательной частью образовательного процесса не только учеников младшего класса, но и всех классов в целом.

Как было отмечено ранее, дистанционный формат обучения в начальной школе не просто требует обязательного участия родителей (законных представителей) в организации образовательного процесса, но и повышает их ответственность за результаты учебного процесса. 72,7% представителей младших школьников подтверждают этот факт, 16,9% «скорее согласны с этим», а 10,4% – «скорее не согласны и не согласны».

Исследование показало, что из опрошенных родителей (законных представителей) младших школьников 96% принимают активное участие в образовательном процессе, и данное участие для большей части (67,7%) проявляется в дополнительных занятиях с ребенком, помощи ему с обучением.

По сравнению с очным форматом дистанционное обучение имеет весомые отличия, что не может не повлиять на учеников. Это подтвердили 83,1% родителей (законных представителей). Необходимым было выявить, каким образом проявляется это влияние. 55,8% опрошенных отметили, что «скорее плохо, чем хорошо», 14,3% – «плохо», 23,4% – «скорее хорошо, чем плохо», и 6,5% – «хорошо». Из полученных данных можно увидеть, что в большинстве случаев дистанционный формат обучения плохо сказывается на обучении учащихся младших классов. Основные недостатки такого формата состоят в том, что учитель не имеет полного контроля над образовательным процессом, соответственно, организация учено-воспитательной младших школьников снижается, что пропорционально снижению уровня мотивации к учебе. Действительно, 72,9% родителей (законных представителей) отметили это снижение.

Из опрошенных, родители, которые занимались с ребенком дополнительно и/или оказывали помощь в учебе, только 19,4 % отметили снижение качества знаний, в остальных 48,3 % случаях эта тенденция не была отмечена.

Из опрошенных, кто себя не рассматривает субъектом образовательного процесса (в основном родители / законные представители учащихся 4 классов), а также те, кто проголосовал за «скорее не субъект», т. е. та часть опрошенных, кто еще не уверен в собственной позиции, все отметили снижение качества образования и мотивации.

Также часть опрошенных, отметивших влияние дистанционного образования как «хорошо и скорее хорошо», все являлись активными участниками образовательного процесса. Большая часть из них занималась дополнительно и/или оказывала посильную помощь в учебе ребенка.

Вывод. В заключение можно сделать следующие выводы. Большинство родителей (законных представителей) младших школьников считают себя субъектами образовательного процесса, но есть часть родителей (законных представителей), которые не

рассматривают себя в данной роли или еще сомневаются в ней. Участие родителя (законного представителя) как субъекта образовательного процесса чаще всего проявляется в помощи школьнику в обучении и посещении родительских собраний. Благодаря опросу было выявлено основное отличие школьников, чьи родители активно проявляют себя в качестве субъектов образовательного процесса, от школьников, чьи родители не проявляют себя в данной роли. Итак, родители (законные представители) как активные участники образовательного процесса не столкнулись с проблемой снижения качества образования ребенка в процессе дистанционного обучения на практике, тогда как другая группа отметила данную тенденцию. Также у школьников, родители (законные представители) которых осознают себя субъектами образовательного процесса, меньше выявлено случаев снижения мотивации к учебе.

Список литературы

1. Дубровина И.В. К проблеме культурного взаимодействия субъектов образовательного процесса // Социальная педагогика. – 2019. – № 4. – С. 16–20.
2. Локалова Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика. – Москва: Питер, 2009. – 365 с.
3. Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. – М.: Педагогика, 1983. – 65 с.
4. Поляков, С. Д. Психопедагогика воспитания и обучения: опыт популярной монографии / С. Д. Поляков. – М.: Новая школа, 2003. – 304 с.
5. Чанчикова Г. Г., Скорохватова И. Е., Цыплакова Л. М. Социально-психологические аспекты восприятия дистанционного образования учителями, учащимися и их родителями // Учитель Алтая. – 2020. – № 2 (4). – С. 147-155.
6. Хайрутдинова М.Р., Гаджимарова И.А. Психологические аспекты дистанционного обучения учащихся лицея // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71–3. – С. 388-391.
7. Цвирбут В.В. Содержательные и динамические характеристики концентрации внимания младших школьников // Современное образование Витебщины. – 2021. – № 3 (33). – С. 69–71.

Проектно-исследовательская деятельность как средство развития коммуникативной компетенции у обучающихся основной школы

Кочетова Анастасия Дмитриевна

студентка, 5 курс, Департамент образовательных технологий в русской и зарубежной филологии

Школа педагогики ДВФУ

E-mail: kochetova_1999@inbox.ru

Научный руководитель – канд. филол. наук, доцент О.А. Трофименко

E-mail: toa-06@yandex.ru

Актуальность данного исследования заключается в необходимости изучения проектно-исследовательской деятельности как способа развития коммуникативной компетенции у обучающихся основной школы. Влияние проектно-исследовательской деятельности на обучающихся обусловлено ее разнообразной проблематикой и вовлечением в работу, что способствует развитию коммуникативной компетенции. Проектно-исследовательская деятельность сопровождается повышенной мотивацией.

Объектом исследования является процесс развития коммуникативной компетенции.

Предметом исследования выступает проектно-исследовательская деятельность как способ развития коммуникативной компетенции в средней школе.

Целью данного исследования является обоснование методики применения проектно-исследовательской деятельности для развития коммуникативной компетенции обучающихся на уроках английского языка.

Проектно-исследовательская деятельность – это деятельность, связанная с научным поиском, проведением исследований, экспериментами в целях расширения имеющихся и получения новых знаний, проверки научных гипотез, установления закономерностей, проявляющихся в природе и в обществе, научных обобщений, научного обоснования проектов [Шахмарова 2017: 49–57].

Целью метода проектов является развитие самостоятельной, творческой активности обучающихся. В результате своей творческой практической деятельности обучающиеся создают конечный продукт в виде новых знаний и умений.

При выполнении проектно-исследовательских работ обучающиеся используют основные знания, умения и навыки, полученные за время обучения [Козлова 2020: 15–17].

Особое внимание педагогу следует уделить изучению уровня мотивационно-ценностной готовности обучающихся к проектно-исследовательской деятельности – одному из определяющих компонентов в целостной структуре.

Согласно требованиям ФГОС, учебный курс иностранного языка обеспечивает достижение личностных, метапредметных и предметных результатов через проектно-исследовательскую деятельность [ФГОС английский язык]:

Итак, в этапы проектно-исследовательской деятельности входит:

1 этап – погружение в проблему (подготовительный);

2 этап – организация деятельности;

3 этап – осуществление деятельности;

4 этап – презентация результатов, самооценка и самоанализ [Борисова 2014: 24-27].

На подготовительном этапе выполнение проекта начинается с анализа проектной ситуации и формулирования связанной с ней темы. Этот этап характеризуется рождением и уточнением художественной идеи заданной темы [Марусева 2016: 73-76].

Следующий этап – организация деятельности. Он включает в себя обоснование актуальности темы проекта, постановку взаимосвязанных целей и задач исследования и проектирования.

Третьим этапом является осуществление деятельности. На этом этапе организуется сбор и анализ информации, необходимой для решения проектных и исследовательских задач.

Последним и основным этапом является презентация, самоанализ и самооценка результатов. На данном этапе обучающийся или обучающиеся защищают свою работу. Они представляют свой проект перед кругом учителей, которые его оценивают. Также обучающиеся сами оценивают свою работу и делают определенные выводы о своей работе.

Совокупность способов действий обучающегося и навыков учебной работы обеспечивают его возможностью самостоятельно развиваться и совершенствоваться в направлении желаемого социального опыта на протяжении всей жизни. По мнению А. В. Федотовой, это «обобщенные действия, открывающие возможность широкой ориентации обучающихся, – как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание учащимися её целевой направленности, ценностно–смысловых и операционных характеристик» [Федотова 2008: 34–42].

В состав комплекса «универсальных учебных действий» (УУД) общего образования входят: регулятивные, познавательные, коммуникативные, личностные [Казарская 2015: 7–12].

Личностные УУД обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию обучающихся. Регулятивные действия многоуровневые, с позиции организации обучения – это:

- прогнозирование – предвосхищение результата и уровня усвоения знаний, его временных характеристик;
- постановка учебной задачи на основе субъектного опыта обучающегося, с учетом реального потенциала имеющейся в сознании информации;
- планирование – определение последовательности промежуточных целей, ориентированных на результат;
- реализация в логике запланированных действий по достижению целей обучения – образовательного результата;
- контроль и оценка результата в форме сравнения способа действия и его результата с заданным эталоном (нормативом) с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;

Познавательные универсальные действия – это общие учебные действия, логически организованные, включающие планируемые результаты обучения и пути достижения целей:

- самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели;
- поиск необходимой информации и выбор нужной;
- структурирование информации на основе фактов, оснований, классификационных параметров и т. д.

Коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми [Казарская 2015: 7–12].

Согласно ФГОС, при подготовке проектов в рамках изучения английского языка происходит формирование всех четырех видов универсальных учебных действий: личностных, регулятивных, познавательных и коммуникативных.

Личностные универсальные учебные действия способствуют развитию личностных качеств и способностей обучающегося. На этом этапе происходит нравственно-этическое оценивание усваиваемого содержания, исходя из социальных и личностных ценностей [Герасевич 2017: 1–6].

Познавательные универсальные учебные действия включают в себя: общеучебные, логические, действия постановки и решения проблем [Безрукова 2014: 1–3].

Регулятивные универсальные учебные действия представляют собой действия обучающегося, направленные на самоорганизацию, саморегуляцию и самоконтроль при выполнении какой-либо деятельности, то есть обеспечивают возможность управления этой деятельностью.

К коммуникативным действиям относятся: планирование учебного сотрудничества с

учителем – определение цели, функций, способов работы над проектом; постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации; разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения, принятие решения и его реализация; умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями проекта [ФГОС].

Основным подходом формирования УУД в рамках проектной деятельности, согласно ФГОС, является системно-деятельностный подход, а одним из методов реализации данного подхода является проектно-исследовательская деятельность.

Таким образом, метод проектов является эффективным средством формирования и развития коммуникативной компетенции в процессе обучения.

Список литературы

1. Безрукова Н. П., Тимиргалиева Т. К. Сетевое исследовательское сообщество как среда для развития универсальных учебных действий учащихся в системе взаимодействия «Школа – вуз» // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2014. – № 2. – С. 1-3.

2. Гераскевич Н. В. Проектный подход в реализации обучения школьников иностранному языку в контексте требований федеральных государственных образовательных стандартов // Общество: социология, психология, педагогика. – 2017. – № 10. – С. 1–7.

3. Казарская Г. Е. Формирование и развитие на уроке универсальных учебных действий // Эксперимент и инновации в школе. – 2015. – №3 . – С. 7-12.

4. Козлова О. Е. Вопросы организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся // Образование. Карьера. Общество. – 2020. – №1 (64). – С. 15-17.

5. Марусева Е. Г. Проектирование системы заданий для формирования и оценки образовательных результатов по английскому языку учащихся основной школы в контексте реализации ФГОС // Поволжский педагогический вестник. – 2016. – № 3 (12). – С. 73-76.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17. 05. 2012 г. № 413. – М.: Просвещение, 2012. – 45 с. (ФГОС С(П)ОО).

7. Шахмарова Р. Р. Проектно-исследовательская деятельность обучающихся в контексте ФГОС: проблемы и пути решения // Педагогика и просвещение. – 2017. – №2. – С. 49-57.

Обучение младших школьников сотрудничеству

Кузнецова Алина Игоревна

студентка, 2 курс, Психолого-педагогический институт,
Мурманский арктический государственный университет

E-mail: ali.kuzneczova@yandex.ru

Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент В. Э. Черник

E-mail: chernikval@mail.ru

Формирование универсальных учебных действий определено Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования. Результаты его освоения должны отражать развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций [1].

Проблема обучения младших школьников сотрудничеству является очень актуальной. Под сотрудничеством (коллаборацией) мы понимаем совместную деятельность нескольких людей для достижения общей цели, при которой происходит обмен знаниями, навыками и умениями.

Задача развития у младших школьников навыков общения, взаимодействия и сотрудничества с ровесниками считается чрезвычайно важной. Решать ее необходимо с максимальной интенсивностью, сразу после поступления детей в школу, чтобы избежать формирования и закрепления отрицательных стереотипов. В центре внимания должно стоять воспитание у детей доброжелательного отношения к людям, эмоционального принятия их, готовности к обсуждению проблемных ситуаций и умения находить конструктивные решения.

В процессе учебно-познавательной деятельности реализуются три вида учебного сотрудничества:

– учебное взаимодействие с взрослым предполагает способность ребенка различать ситуации, требующие применения готовых образцов, и ситуации не подражательные, требующие создания новых образцов;

– учебное сотрудничество со сверстниками предполагает способность детей обнаруживать разницу своих способов действия и координировать их, строя совместное действие;

– учебное сотрудничество с самим собой предполагает прежде всего способность к адекватной самооценке.

В структуре учебной деятельности младших школьников необходимым является умение взаимодействовать со сверстниками и учителем. Многие дети, когда приходят в школу не умеют взаимодействовать со сверстниками. Причины:

Во-первых, до поступления в школу многие дети ограниченно общаются с ровесниками. Единственные в семье, они не ходят в детский сад, не гуляют во дворе, где у них могла бы сформироваться постоянная компания, и, естественно, имеют очень мало возможностей накапливать опыт взаимодействия.

Во-вторых, навыки некоторых детей неадекватны школьной социальной среде. Это типичная проблема мигрантов, которых очень много сейчас в российских школах. Например, приезжие ребята могут считать оскорбительными слова и выражения, нормальные в местной детской субкультуре.

В-третьих, к формированию у детей неадекватных навыков взаимодействия приводит увлечение телевизионными передачами и компьютерными играми. Персонажи игр заменяют детям друзей и врагов, а со сверстниками они пытаются общаться «телевизионными», порой жестокими методами.

Организация учебной деятельности в соответствии с ФГОС требует от педагога создания таких условий, в которых школьник развивал бы способность мыслить, рассуждать,

свободно высказывать и аргументировать свое мнение, то есть становился бы активным участником образовательного процесса [1].

Большинство исследователей замечают положительное влияние специально организованного учебного процесса. В основном акцентируется внимание на сотрудничество как форму влияния на учеников. Некоторые педагоги считают, что в условиях сотрудничества успешнее решаются сложные мыслительные задачи, лучше усваивается новый материал. Ю.А. Абрамова, О.И. Лазарева и А.А. Селина считают, что именно в период младшего школьного возраста следует включать ребенка в активную коммуникативную деятельность со сверстниками, чтобы не допустить задержку социального развития. Потому что коллектив сверстников в начальной школе создает наиболее благоприятные условия правильного воспитания и развития [2].

Сотрудничество младших школьников предполагает – учиться вместе, а не просто что-то выполнять. Работая в группе, ребята могут высказать свое личное мнение, делиться своими навыками и умениями, тем самым проявлять себя как личность.

В силу своей специфики обучение в сотрудничестве затрагивает вопрос индивидуализации и дифференциации процесса обучения, т.к. работая в малой группе, учащиеся могут работать с посильным по объему и сложности материалом, продвигаясь в свойственном каждому ученику темпе. Радикально меняется психологическая обстановка в классе, для многих детей процесс обучения становится радостным и желанным. Потенциальные возможности упражнений и заданий при организации самостоятельной работы по технологии сотрудничества открывают большие возможности индивидуализации процесса обучения. Четкая формулировка задания, постановка конкретной, а не абстрактной проблемы, выносимой на обсуждение группой (группами), описание последовательности действий, выполнение социальных ролей, наличие обратной связи – всё это способствует активному включению учащихся в процесс групповой работы.

Использование на уроках групповой работы убеждает в том, что:

- возрастает глубина понимания учебного материала, познавательная активность и творческая самостоятельность учащихся;
- меняется характер взаимоотношений между детьми: исчезает безразличие, приобретает теплота, человечность;
- сплоченность класса резко возрастает, дети начинают лучше понимать друг друга и самих себя;
- растет самокритичность, дети более точно оценивают свои возможности, лучше себя контролируют;
- учащиеся приобретают навыки, необходимые для жизни в обществе: ответственность, такт, умение строить свое поведение с учетом позиций других людей [1].

Учебное сотрудничество направлено на общие для всех людей способы мышления и действия, а не на уникальную неповторимость каждого человека. Учебное сотрудничество направлено на результат, а результатом являются новые способы действия, освоенные ребенком.

Для того, чтобы лучше изучить межличностные отношения в классе используют методику «социометрия». Социально-психологический тест, разработанный Дж. Морено, применяется для оценки межличностных эмоциональных связей в группе, т. е. взаимных симпатий между членами группы, и решения следующих задач:

- а) измерение степени сплоченности / разобщенности в группе;
- б) выявление относительного авторитета членов групп по признакам симпатии / антипатии (лидеры, звезды, отвергнутые);
- в) обнаружение внутригрупповых сплоченных образований во главе с неформальными лидерами [2].

В ходе данного исследования мы провели социометрический опрос обучающихся 2-го класса МБОУ СОШ № 5 г. Мурманска. По итогам социометрии были получены следующие результаты. Лидеров в классе четверо, предпочитаемых девять человек, принятых трое,

отвергаемых девять. Уровень благополучия взаимоотношений в классе высокий, так как детей с первой и второй статусной категорией больше, чем с третьей и четвертой. Коэффициент взаимности = 29%.

Профессиональное общение с учителями, анализ специальной литературы убеждают нас в том, что формирование умений учебного сотрудничества на уроках во многом сдерживается следующими обстоятельствами:

- жесткие временные рамки урока: процесс «совместного думанья», поиска общего решения часто требует большего времени, чем изначально запланировано;
- ограниченное учебное пространство, препятствующее свободному общению школьников;
- неразработанность оценочной системы при организации в учебном процессе групповой работы;
- недостаточная психолого-педагогическая и технологическая подготовка педагогических кадров в сфере организации учебного сотрудничества [3].

К сожалению, некоторые педагоги недооценивают групповые работы, считают их бессмысленными и неэффективными. Учителя думают, что во время сотрудничества работают только лидеры, а другие ребята не включены в деятельность; считают, что групповая работа может привести к хаосу в классе; трудно оценить индивидуальный вклад ребенка, работающего в группе. Но это не так, именно в группах ученики стараются все включиться в работу, они считают уроки интересными и познавательными. В начальной школе такая организация работы на уроке благотворно сказывается на детях [4].

Таким образом, можно сделать вывод, что учебное сотрудничество является ресурсом обучения и развития личности ребенка. Обучение сотрудничеству необходимо в начальной школе. Младшие школьники, взаимодействуя между собой, лучше усваивают материал; учатся распределять роли и обязанности; у них развивается чувство ответственности перед собой и другими, они активно включаются в работу на уроке, находят собеседников, предлагают свои пути решения, учатся вместе приходить к компромиссному итогу, развивают креативные, мыслительные и коммуникативные качества.

Список источников:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2006/1057.htm>
2. Антохина, В. А. Формирование умений учебного сотрудничества у младших школьников при обучении их русскому языку / В. А. Антохина, А. В. Останина // Вопросы педагогики. – 2020. – № 12–1. – С. 20-27.
3. Зеленкова, И. В. Технология сотрудничества в начальной школе в условиях инклюзивного образования / И. В. Зеленкова, Ю. В. Зеликова // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы : сборник научных статей и материалов V Международной научно–практической конференции, Коломна, 31 мая – 02 июня 2018 года. – Коломна: Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный социально–гуманитарный университет», 2018. – С. 171-174.
4. Лывина, Н. С. Учебное сотрудничество на уроках в первом классе как условие адаптации к школьному обучению / Н. С. Лывина // Acta Eruditorum. – 2017. – № 23. – С. 109-111.
5. Селина, А. А. Обучение в сотрудничестве на уроках в начальной школе как средство формирования коммуникативных способностей младших школьников в условиях реализации ФГОС / А. А. Селина, О. И. Лазарева, Ю. А. Абрамова // Вестник научных конференций. – 2019. – № 8–2(48). – С. 63-66.
6. Хачетлова, С. М. Организация учебного сотрудничества в начальной школе / С. М. Хачетлова // Научные вести. – 2020. – № 10(27). – С. 111-122.

Формирование духовно-нравственных ценностных ориентаций у нахимовцев филиала НВМУ (ВПКУ) при реализации культурно-досуговой программы

Макарова Ольга Сергеевна

педагог-организатор филиала НВМУ (Владивостокское ПКУ)

E-mail: shelgunova1994@mail.ru

Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор Эрдынеева К.Г.

E-mail: erdyneeva.kg@dvfu.ru

Современные социокультурные условия выявляют тенденцию деструктивного девиантного поведения среди молодежи. Некоторые исследователи связывают это с невозможностью быть услышанными, в связи с чем возникает протест личности, который выражается в деструкции социальной сферы или в рамках цифрового общества. В современном мире человек рассматривается как наивысшая ценность, поэтому каждый имеет право на свободное проявление своих возможностей и способностей. Тогда возникает потребность в создании особой образовательной среды, которая бы смогла обеспечить: способность человека включаться в общественные и экономические процессы, развитие социальных и экономических отношений, условия трансформации запросов семей и детей, формирование новых вызовов и их решение, поиск новых подходов, средств и методов быть услышанными.

Государственный и социальный заказ общества, отраженный в основополагающих федеральных нормативных документах [2, с. 4, 4, 5], отображает острую потребность в воспитании личности, владеющей системой истинных ценностных ориентаций [1, с. 220], нравственно-этическими установками, отличающейся высокой гражданской ответственностью и патриотизмом [3, с. 19], особенно, если это касается молодежи, связывающей свою дальнейшую деятельность с военной службой.

Филиал Нахимовского военно-морского училища (Владивостокское президентское кадетское училище) является одним из уникальных образовательных учреждений, в котором в рамках учебно-воспитательного процесса осуществляется формирование личностных качеств через: интеллектуальное, нравственное физическое, экологическое, культурно-эстетическое, правовое, патриотическое воспитание обучающихся. В рамках реализации учебно-воспитательных рабочих программ воспитывающая среда также способствует формированию основ для подготовки нахимовцев к служению Отечеству.

Для воспитания высоких духовно-нравственных и патриотических качеств личности обретение нахимовцами ценностных смыслов, а также привития традиций и церемониалов военно-морского флота, в училище разработана и реализована культурно-досуговая программа «Траверз на успех». Программа обладает большим воспитывающим потенциалом, вносит свой вклад в развитие личности, способствует удовлетворению потребностей и интересов обучающихся, способствует формированию творчески-развивающейся личности.

Актуальность обусловлена спецификой учебного заведения и возникающей потребностью поиска новых методов воспитания подростков в духе патриотизма [1, с. 2], бережного отношения к героическому прошлому России, продолжения лучших традиций служения Родине. Особое внимание к патриотическому воспитанию со стороны правительства и общества определяется необходимостью противодействия проявлениям бездуховности, гражданской пассивности в молодежной среде, в том числе в специализированных военных закрытых учреждениях, как филиал Нахимовского военно-морского училища (Владивостокское президентское кадетское училище).

Целью программы следует считать развитие культуры воспитанников, наращивание их творческого потенциала, формирования положительной «Я»-концепции. Организация деятельности по ее реализации основывается на принципах: сотрудничества и сотворчества, синтеза искусств музыки, художественной литературы и изобразительного искусства,

культуросообразности, информационной насыщенности, массовости, диалогичности, комплексности, преемственности и последовательности, открытости и доступности.

В рамках реализации программы «Курс на успех» за 2 года было проведено: 118 мероприятий по гражданско-патриотическому направлению, 44 мероприятия по воспитанию социальной ответственности и компетентности, 46 мероприятий по духовно-нравственному воспитанию, 30 мероприятий по воспитанию ценностного отношения к прекрасному, формированию основ эстетической культуры, 36 мероприятий по воспитанию экологической культуры, культуры здорового и безопасного образа жизни и 33 мероприятий с целью воспитания трудолюбия, сознательного творческого отношения к образованию, труду и жизни, подготовки к сознательному выбору военно-морской профессии.

Анализ эффективности реализации рабочей программы показал:

➤ Высокий уровень патриотического воспитания (75% опрошенных), при котором воспитанникам присущи вполне развитые чувства гражданственности и патриотизма. Родина рассматривается ими не как абстрактная категория, а как конкретная страна, где они собираются жить, которой они гордятся, чувствуют свою личную ответственность за судьбу страны (диагностика по методике П.В. Степанова);

➤ Диагностика ценностных смыслов описала следующую иерархию: 1) значимость учения, 2) духовное отношение к жизни, 3) материальное благополучие, 4) оптимистическое отношение к жизни (диагностика по методике С.М. Петровой);

➤ Положительную динамику измерения уровня нравственной культуры в каждой группе (классе) на этапе формирующего и констатирующего этапов эксперимента;

➤ Степень социализации личности нахимовцев отражает положительную динамику по всем показателям: социальная адаптивность, автономность, социальная активность и приверженность к гуманитарным нормам и свидетельствует о средней степени развития социальных качеств курса в целом (диагностика по методике М.И. Рожкова);

➤ Количественные результаты вовлечения нахимовцев в мероприятия курса свидетельствуют об увеличении числа участников: по военно-патриотическому направлению – на 25%, по правовому – на 12 %, духовно-нравственному – на 7 %, эстетическому – 19 %, экологическому – на 20 %, профориентация – на 35%.

В результате реализации программы нахимовцы обрели положительную мотивацию на культуру жизнедеятельности (уважительное отношение к людям, общественную активность, интерес к культуре и истории России, стремление принести пользу обществу, понимание личного и общественного значения труда, осознание личной и общественной значимости образования, потребность к самопознанию; умение ставить цели и реализовывать их, осознание значимости результата), стали способны проявлять целеустремленность (личностную и общественно значимую); обрели вектор профессионального самоопределения (формирование умения соотносить свои индивидуальные особенности с требованиями конкретной профессии, формированию профессионально важных качеств личности, оценка и коррекция профессиональных планов); расширили возможности творческого развития.

Список литературы:

1. Герасимов А.П. Патриотическое воспитание суворовцев на основе военно-музыкальных традиций. дис. ...канд. пед. наук:13.00.05: защищена 13.03.2015: утв: Герасимов Александр Петрович. – Т., 2015. – 262 с.

2. Жидкова Е.А. Программа по профессиональной ориентации воспитанников 5-11 классов довузовских учебных заведений Минобороны России, реализующих образовательные программы военно-морской направленности, «Профессия – Родину развития». – СПб.: Издательство АО «ЦКБ МТ «Рубин», 2016. – 128 с.

3. Козлова Г.В. «Программа воспитательной работы». // Научно–методический журнал. Классный руководитель. – 2000. – № 4. – С. 19.
4. Концепция развития дополнительного образования детей от 4 сентября 2014 г. № 1726–р. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/dopolnitelnoe-obrazovanie/normativnye-dokumenty/kontsepsiya-razvitiya-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detej.html>.
5. Об организации воспитательной деятельности по ознакомлению с историей и значением официальных государственных символов Российской Федерации и их популяризации» (письмо Минобрнауки России от 01.03.2003 г. № 30–51–131/16). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/sLeHz>

Интеграция образовательной робототехники и предметов естественно-научного цикла в курсе основной школы

Петров Данил Дмитриевич

студент, 5 курс, Департамент теории и практики преподавания математики, информатики и методики преподавания

Школа педагогики ДВФУ

E-mail: daniel.rock.99@mail.ru

Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент П. С. Бажина

E-mail: Bazhina.ps@dvfu.ru

В современных школах предметы естественно-научной направленности изучаются в довольно сжатой форме в результате чего учащиеся испытывают недостаточность систематизированных знаний о них, что в свою очередь приводит к серьезным трудностям формирования у обучающихся целостной картины мира [3, с. 1]. Решение данной проблемы возможно при проведении предметной интеграции в основной школе.

Интеграция – многогранный процесс установления связей между знаниями и информацией, обеспечивающий их целостность и единство [9, с. 3]. Интеграция в школьном курсе позволит [6, с. 7]:

- найти общие платформы для объединения предметных знаний и умений;
- сформировать у обучающихся целостное представление о научной картине мира;
- устранить дублирование учебного материала и предметную разобщенность;
- вовлечь учащихся в творческую деятельность;
- развить интерес к обучению;
- применить полученные ранее знания на практике.

Следует отметить, что процесс интеграции может рассматриваться не только с точки зрения взаимосвязи учебных предметов, например, естественно-научной направленности, но и интегрирования различных современных технологий, способных положительно сказаться на развитии инженерного и вычислительного мышления у ребенка [5].

Президентом РФ В. В. Путиным 23 июня 2021 года во время выступления на заседании Совета по науке и образованию РФ было отмечено, что российское общество сегодня испытывает серьезную потребность в высококвалифицированных инженерных кадрах [2]. В связи с этим, инженерную подготовку в техническом образовании возможно начинать в основной школе с использованием дополнительного образования, что позволит усилить прикладную составляющую инженерно-технических и естественно-научных дисциплин.

Таким образом, интеграция естественно-научных предметов является актуальной проблемой для современного образования. Результатом данного процесса будет являться создание совершенно нового курса или урока, которые будут способствовать формированию качественно новых знаний у обучающихся, развитию их творческих способностей и будет являться важнейшей составляющей для оптимизации учебного процесса в целом [1, с. 6].

Для реализации данного направления, в качестве средства обучения, будут выступать ресурсы ООО «РОББО Клуб», в том числе набор для изучения электроники «Схемотехника».

Выбор комплекта основывался на следующем:

Во-первых, робототехнический конструктор «РОББО» – это продукт российского разработчика образовательной робототехники, а значит легко доступен для приобретения.

Во-вторых, оборудование образовательной робототехники ООО «РОББО Клуб» было поставлено в 47 школ Приморского края еще в 2019 году [8].

В-третьих, данный комплект позволяет реализовывать обновленный стандарт Концепции преподавания предметной области «Технология» и «Информатика» [8].

Платформа Arduino, некоторые комплектующие которой входят в наборы для

изучения электроники «Схемотехника», имеет ряд преимуществ, выступая в качестве образовательного робототехнического конструктора [4, с. 52]:

–Относительно низкая стоимость самой платы и ее комплектующих;

–Возможность расширения. Данная платформа имеет большое количество различных комплектующих – датчиков, которые могут приобретаться отдельно, в зависимости от решаемых пользователем задач;

–Простая и понятная программная составляющая;

–Конструктор дает наиболее полное представление о работе и принципе действия электронных устройств;

–Программное обеспечение Arduino работает на всех имеющихся операционных системах, то есть наличие кросс-платформенности.

Таким образом, благодаря набору «Схемотехника», содержащему электронный конструктор (Arduino) и платформу для быстрой и удобной разработки электронных устройств (Arduino IDE), учащиеся получают практические навыки по программированию электронных устройств, научатся проектировать и создавать электрические схемы и конструкции, предназначенные для выполнения практических задач.

В соответствии с возможностями робототехнического конструктора был составлен ряд лабораторных работ, построенных на основе тем, изучаемых на уроках физики за 8 класс с ориентацией на программу учебника по физике А. В. Перышкина за 2021 год [7]. Целями данных работ является не только формирование и развитие творческих и инженерных способностей учащихся, но и построение образовательного процесса, носящего междисциплинарный интегральный характер, а также повышение мотивации к обучению и применение полученных знаний на практике для решения практических задач производства и бытовых нужд.

Все работы выстроены в соответствии со структурой следования тем в учебнике А. В. Перышкина за 8 класс 2021 года, что способствует последовательному изучению и закреплению тем обучающимися по физике.

Разработанные лабораторные работы были апробированы, а часть из них была успешно проведена в МБОУ Гимназии № 29 г. Уссурийск в период с 13.12.2021 по 27.12.2021 с учениками 8 классов.

Успешное проведение лабораторных работ в период с 13.12 – 27.12.2021 года, позволило сделать вывод о возможности организации предметной интеграции на уроках физики, информатики и робототехники.

Список литературы

1. Вепрева, Т. Б. Интеграция как способ оптимизации учебного процесса / Т. Б. Вепрева . – М., 2010. – 7 с.
2. Качество инженерных кадров – ключевой фактор конкурентоспособности страны [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://akvobr.ru/kachestvo_inzheneryh_kadrov.html
3. Кравченко, Н. И. Интеграция предметов естественно-научного цикла в преподавании математики, как средство развития функциональной грамотности школьника // Копилка уроков – сайт для учителей [Электронный ресурс] <https://kopilkaurokov.ru/matematika/meropriyatiiaintieghratsiiapriedmiotoviestiestviennonauchnoghotsiklavpriepodavaniimatematikikaksriedstvovrazvitiiafunktsionalnoighramotnostishkolnika>
4. Лободинов, В. С. Применение Arduino в учебном процессе // Молодой исследователь Дона / В. С. Лободинов, С. Р. Пан, И. В. Пугачев, В. Н. Трофименко, Я. Н. Тузко / Донской государственный технический университет. – 2019. – №1(16). – С. 51-55.
5. Межпредметная интеграция – актуальное направление в организации обучения естественным наукам [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dpo-smolensk.ru/RUMO/UMO-pred EMC/meg%20i%20integraciya.pdf>

6. Муталипова, С. Н. Интегрированный урок русского языка в 5 классе: ВКР. – Тюмень, 2019. – 68 с.
7. Перышкин А. В., Физика. 8 класс : учебник / А. В. Перышкин. – М. : Издательство «Экзамен», 2021. – 271 с.
8. Приморские школьники обучаются робототехнике на уроках технологии и информатики в «РОББО Классах» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://robbo.ru/robbo-in-primorsky-region/>
9. Симакова Н.Б. Интеграция предметов естественнонаучного цикла как средство формирования целостного миропонимания школьников : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 : Ижевск, 2005 153 с. РГБ ОД, 61:05-13/1227

Математические задачи с региональным содержанием (на примере Приморского края)

Подложнюк Елизавета Андреевна

студентка, 5 курс, Департамент теории и практики преподавания математики, информатики, естественных наук

Школа педагогики ДВФУ

E-mail: lizapodloz@gmail.com,

Научный руководитель – кандидат физико-математических наук, доцент Я.В. Делюкова

E-mail: deliukova.iv@dvfu.ru

Важным средством обучения математике являются текстовые задачи. С их помощью учащиеся усваивают новые понятия и методы решения, приобретают опыт работы с величинами, постигают взаимосвязи между ними. Умение решать задачи является одним из основных показателей уровня математической грамотности. Но, зачастую, содержание школьных учебников математики носит абстрактный характер, текстовые математические задачи из учебников не интересны современным школьникам, в них не затрагивается сфера интересов обучающихся, не учитываются особенности региона, в котором проживают обучающиеся. Решению данной проблемы может способствовать включение задач с региональным содержанием в школьный курс математики.

Задачи регионального содержания – это задачи, содержание и сюжеты которых отражают те или иные региональные особенности из разных сфер: финансовой, демографической, экологической, исторической, географической, культурной, национальной [2, с.23].

Задачи регионального содержания помогают приобщить обучающихся их к местной истории, традициям и культуре, способствуют воспитанию патриотизма, применению полученных знаний на практике, расширяют кругозор учащихся о национальном и региональном своеобразии условий их жизни, тем самым вызывают у учащихся интерес, повышают уровень мотивации обучающихся к занятию математикой [1, с.49].

В школьных учебниках математики отсутствуют задачи с региональным содержанием, поэтому, заинтересованный учитель может сконструировать такие задачи самостоятельно, используя их на уроках математики или на факультативных занятиях.

При этом к задачам регионального содержания предъявляются следующие требования:

- сведения, отражаемые в содержании, должны быть достоверными;
- решение задачи математическими методами должно обеспечить получение учащимися новых сведений из различных областей жизнедеятельности человека;
- задачи должны соответствовать программе курса, вводиться в процесс обучения как необходимый компонент, служить достижению основной цели обучения;
- включаемые в условие задачи понятия и термины должны быть доступны для учащихся;
- региональный аспект задачи не должен «перекрывать» её математическую сущность [3, с.20].

Приведём примеры задач, которые были использованы при проведении внеклассного мероприятия «Путешествие по Приморскому краю в математических задачах» для учеников 7 класса. Мероприятие проходило в конце первой четверти в период прохождения педагогической практики.

1. Территория Приморского края имеет сложную по характеру поверхность – горные хребты, вулканические плато, межгорные впадины и долины рек. Рельеф Приморья исследователи делят на три основные физико-географические части: горная система Сихотэ-Алинь, Восточно-Маньчжурская горная система и Приханкайская равнина. Горная системы Сихотэ-Алинь занимает 70 % площади края. Площадь Восточно-Маньчжурской горной системы на 99,54 тыс. км² меньше, чем площадь горной системы

Сихотэ–Алинь. Приханкайская равнина занимает оставшуюся площадь. Найдите площадь Приханкайской равнины, если общая площадь края 165,9 тыс. км². Ответ дайте в тыс. км².

2. Храм Успения Божией Матери – первый храм в Приморском крае был построен во Владивостоке в 1861 г. Размеры храма были невелики: в длину 9 сажен, в ширину 4 сажени. Основание храма имело прямоугольную форму. Найдите площадь основания храма в м², если 1 сажень = 2,13 м. Результат округлите до целых.
3. На территории Приморского края протекает более 6 тысяч рек, самыми крупными из них являются Уссури, Бикин и Арсеньевка. Длина реки Бикин на 337 км меньше длины Уссури, а длина реки Арсеньевка на 266 км меньше длины реки Бикин. Какова длина реки Уссури, если их общая протяженность 1751 км?
4. Природа Приморского края богата и разнообразна. Здесь обитают множество удивительных животных и растений, но, к сожалению, многие из них оказались под угрозой исчезновения. С целью охраны редких видов растений и животных создаются заповедники и национальные парки. В приморском крае находятся 4 национальных парка: «Удэгейская легенда», «Зов тигра», «Земля леопарда», «Бикин». Территория парка «Зов тигра» меньше территории парка «Земля леопарда». Территория парк «Бикин» больше территории парка «Удэгейская легенда». Территория парка «Земля леопарда» меньше территории парка «Бикин». Какой национальный парк самый большой, если парк «Зов тигра» самый маленький по площади?
5. В Приморском крае находится более двух тысяч озер. Самыми крупными из них являются Ханка и Хасан. Общий объем воды, содержащейся в этих озерах, составляет 25,2 км³, причем объем воды, содержащейся в озере Ханка на 12 км³ больше, чем объем воды в озера Хасан. Сколько кубических километров воды содержится в каждом из этих озер?

Цель проводимого мероприятия – развитие интереса к математике через задачи регионального содержания. На уроке использовались задачи по темам «Проценты», «Площадь прямоугольника», «Решение задач с помощью уравнений», а также задачи на логику, переработанные из типовых задач, представленных в школьных учебниках и пособиях. В основу сюжетов легли сведения о природе, истории и культуре Приморского края.

Работа была организована следующим образом. Класс разделился на 4 группы по 6 человек. Каждой группе выдавалась карточка с задачами, а также карточка для записи ответов. Все предложенные ребятам задачи были снабжены ссылками на источники, на основании которых были составлены задачи, а также иллюстративными материалами. Всего каждой группе нужно было решить 8 задач. За каждую верно решенную задачу группа получала букву, в конце у группы должно было быть 8 букв, из которых они составляли слово «Приморье».

Обучающихся задачи заинтересовали, все активно работали, решали задачи, обсуждали свое решение в группах. К концу мероприятия три из четырех команд собрали загаданное слово. При обсуждении мероприятия ученики отметили, что решать такие задачи было непривычно, но интересно. Считаю, что несмотря на то, что работа по конструированию задач занимает много времени, задачи с региональным содержанием вызывают у обучающихся интерес, и потому можно продолжать эту работу, например, разработать факультативный курс.

Такие задачи могут использоваться с разными дидактическими целями. Они могут заинтересовать и мотивировать учеников, способствовать формированию у них приёмов умственной деятельности и универсальных учебных действий, продемонстрировать связь между математикой и другими дисциплинами.

Задачи регионального содержания могут лечь в основу интегрированных уроков (интеграция математики с историей, биологией, географией и другими учебными

предметами) или проектных заданий, связанных с решением проблем родного региона для учащихся разных классов.

Таким образом, задачи с региональным содержанием могут использоваться на уроках математики для развития устойчивого интереса к предмету, приобщения к истории родного края, развития умения решать практические задачи.

Список литературы

1. Мерлина Н.И. и др. Математические задачи на основе фольклорного и краеведческого материала народов России // Математика в школе. – 2012. – № 7. – С. 49-58.
2. Монгуш А.С., Танова О.М. Математические задачи с региональным контекстом как средство мотивации обучения математике (на примере республики Тыва) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2016. – № 2. – С. 22-24.
3. Тумашева, О.В. Задачи регионального содержания на уроках математики // Математика в школе. – 2015. – № 7. – С. 18-20.

Возможности активных форм работы в ходе изучения дисциплины «Детская литература» будущими педагогами

Подrezова Светлана Алексеевна, Меньшова Екатерина Игоревна

студенты, 1 курса, департамент педагогики и психологии развития

Школа педагогики ДВФУ

E-mail: podrezova.sveta@bk.ru, ekaterinamens02@mail.ru,

Научный руководитель – Татьяна Вячеславовна Каширина

E-mail: kashirina-tv@mail.ru

В рамках образовательной программы с двумя профилями подготовки «Начальное образование и логопедия», реализуемой в Дальневосточном федеральном университете в г. Владивостоке (Школа педагогики), в 1 семестре изучается дисциплина «Детская литература». Большой частью практические занятия были реализованы с помощью различных форм активного обучения, такие как *ролевая игра, дискуссия, кооперативное обучение (работа в группах: создание «страницы в социальной сети для героя»), краткосрочное проектирование (использование иного формата презентации – «Печа-куча»), рефлексивные методики (беседа), создание интеллект-карт*. Некоторые занятия были проведены с помощью дистанционных технологий (создание коллективных презентаций и таблиц, буктрейлера. В рамках дистанционного и аудиторного взаимодействия студентам 1 курса предлагались вариативные задания (индивидуальное и групповое творческое задание, индивидуальное или групповое проектирование, вопросы для коллективного обсуждения), поэтому обучающиеся могли выбрать любую форму работы и способ представления результатов изучения материалов по теме.

Дискуссионные формы были организованы в рамках освоения таких тем, как «Художественное пространство сказки П.П. Ершова “Конек–Горбунок”», «Школьная тема в детской литературе (“Время всегда хорошее” Андрея Жвалевского, Евгении Пастернак)». Также на других занятиях в ходе обсуждения продемонстрированных результатов деятельности творческих групп или индивидуальных работ. Студенты готовили свои материалы, а на занятии высказывали свои впечатления о прочитанных произведениях, делились отзывами. Усвоение материала по теме «Философское начало сказки-притчи А. Де Сент-Экзюпери “Маленький принц”» обнаруживается при выполнении студентами задания: составить словарь выражений и фраз из текста, а также составить карту путешествия героя.

Также в виде *кооперативного обучения* прошли занятия по теме: «Автобиографическая повесть о детстве в XIX в. Герой-ребенок». Были взяты для рассмотрения такие произведения, как «Детские годы Багрова-внука» С. Т. Аксакова, «Детство Темы» Н.Г. Гарина-Михайловского; «Детство» Л.Н. Толстого. Подготовиться к занятию можно было заранее, охарактеризовав главного героя в традиционной форме – проанализировать образ героя. На самом занятии было предложено обдумать вариант моделирования страницы героя в социальной сети. Так, три группы студентов подготовили страницы в соцсети главных героев этих произведений, объяснили и обосновали в ходе демонстрации указание «статуса» героя, списка его друзей, «интересные страницы», «фотографии» и т. д., проанализировав композицию сюжета и подобрав визуальный ряд для обозначения ключевых эпизодов. Такой обстоятельный подход к выполнению задания возможен только при условии внимательного вдумчивого чтения и обращения к сведениям об авторе, его замысле, к критическим и литературоведческим работам. Почти все обучающиеся были довольны работой, проделанной над этим проектом, подчеркнули, что такое задание можно предложить и школьникам в своей профессиональной деятельности. Студенты признались, что занятие было очень «насыщенным», «интересным» и «забавным».

В рамках изучения современной и советской поэзии группа обучающихся подготовила визуальный ряд для своего ответа – таблицы, созданные совместно в Google-документе. Освещая вопросы для подготовки, студенты говорили о биографии автора и о том, как это повлияло на его творчество, о сюжетах, мотивах, темах и т.д. В итоге студенты для себя составили некий справочник, содержащий имена поэтов, названия их книг, особенности тематики творчества, стиля автора и т.д., что также смогут использовать в ходе своей работы в школе.

Наибольший интерес и отклик вызвали занятия, организованные в форме *ролевой игры*. Работая над темой: «Учебная книга для детей и юношества», ребята выбрали себе ролевые позиции авторов, которые были заданы заранее для ознакомления. У нас это были К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой и др. (Общий список возможных персонажей ролевой игры был создан совместно на занятии, а роли распределены с помощью жеребьевки). Задача каждого была подготовить рассказ «о себе» от лица героя с обращением к тексту. В ходе диалога необходимо было продемонстрировать знание сюжета и модели образования в те эпохи, в которые происходили события. Основными субъектами речи выступили студентки, исполнявшие роли Ушинского, Одоевского и Толстого. Чтобы избежать превращения беседы в пересказ с изменением лица рассказчика, были предложены вопросы: «Каковы «ваши» педагогические позиции?» «Что сделано «вами» в области образования и учебных книг?» и т.д. По данным итогового опроса, проведенного нами в период каникул после завершения семестра, когда изучили «Детскую литературу», 80% студентов считают данную тему самой интересной. Она заняла самое первое место среди прочих. «Студентам понравилось творческое задание и подход к нему. Было активное обсуждение в коллективе о том, кто и какие роли будет представлять. Бурное обсуждение вызвал выбор героев, которых мы рассматривали. Было полезно поработать в команде, развить творческий ход мысли, найти нужную информацию и сделать её готовой к повествованию». После выступлений главных «героев» занятия было организовано обсуждением. Остальные студенты отмечали отсылки к художественным образам и историческим личностям, а также формулировали вопросы. Все погрузились в процесс, ненадолго вжились в роль своих персонажей. Это способствовало лучшему пониманию и запоминанию материала

Была представлена такая форма работы, как создание буктрейлера, она представляла собой работу над прочитанными произведениями Николая Носова «Дневник Коли Синицына» или «Витя Малеев в школе и дома». Студентам предлагалось выбрать одно из произведений и «прорекламирровать» книгу юному читателю в формате видео. Получились очень интересные видеоролики, которые ребята делали в разных форматах, кто-то в Power Point, кто-то в специальных приложениях для создания видео. Такая форма работы также вызвала большой интерес у студентов образовательной программы «Начальное образование и логопедия». Они подчеркнули, что такая форма работы над произведением «даёт получить возможность заряда положительных эмоций и удовольствие, более детально проникнуться в само содержание книги».

Ещё одна форма была предложена в ходе работы над темой «Актуальные проблемы современной детской литературы»: необходимо было подготовить доклад с презентацией в формате «Печа-куча». Этот формат оказался новым для обучающихся. Ребята выбрали одну из актуальных проблем современной детской литературы (из перечня, который можно было дополнять, исходя из собственных интересов). Каждый вопрос был освещен при помощи презентации, которая пролистывала слайды через определенное количество времени. Такой формат работы позволил организовать время доклада, помог отсеять «лишнюю», избыточную информацию и уместить самые важные положения в 7 минут.

Следующий формат работы, которым завершился курс, предполагал заблаговременную подготовку Интеллект-карты. Студентам был объявлен обобщающий вопрос «Что такое для вас детская литература?». Ответ на него нужно было представить в виде «карты памяти». В результате получились очень наглядные, яркие, информативные, оригинальные интеллект-

карты, которые позволили 1) обобщить содержательный материал, 2) выделить любимых авторов и любимые книги; 3) поделиться эмоциональным опытом освоения курса.

Оценивая организацию курса «Детская литература» в целом, студенты направления «Начальное образование и профиль по выбору», изучающие его на протяжении первого семестра, поделились такими мнениями о методах проведения занятий по дисциплине. В качестве положительного опыта работы студенты отметили знакомство с активными формами и их организацией, большинство отдали предпочтение тренировке в составлении интеллект-карт по художественным произведениям и созданию буктрейлеров. Отметив пользу данных форм работ в профессиональной деятельности и в возможности получить заряд положительных эмоций, удовольствие. Обучающиеся предложили добавить такую форму работы как Формат занятия в виде известных телешоу (Вечерний Ургант, Интеллект-баттл), и работа с подготовленной заранее презентацией по теме занятия, и согласились, чтобы улучшить качество практических занятий, следует заранее сообщать именно виды работы, чтобы было больше возможностей подготовить необходимый материал в требуемом виде. Единогласно понравились всем респондентам такие формы: форма беседы по вопросам на выявление восприятия текста (8 голосов, 80 %) и подготовка творческих заданий (9 голосов, 90%).

Также студентам было предложено рассказать, какую творческую работу они выполняли в процессе изучения данной дисциплины, и почему выбрали именно этот тип работы. Приведем некоторые ответы: «В качестве творческой работы я выбрала создание детского сборника колыбельных песен. Работа шла гораздо легче и быстрее, чем я себе это представляла. Дизайн самого сборника был продуман заранее. Оставалось только найти подходящие колыбельные песни. В этом мне помогли различные ресурсы сети «Интернет». Самое сложное было соединить это все вместе. Было много материала, который нужно было как-то распределить и красочно оформить. Но результатом я довольна) В целом, мне очень понравилась такого формата работа!».

Также студенты подготовили творческие работы, качество и характер которых, по оценке преподавателя позволяет говорить и развитию креативного мышления, эстетического вкуса, чуткости к возрастным особенностям учащихся начальной школы (а интуитивном уровне). Виды работы: сборники жанров современного детского фольклора, тематические книжные сборники в «бумажном» и электронном формате, рабочие лэпбуки для развития обучающихся (по творчеству А.С. Пушкина, фетровый лэпбук с пальчиковыми куклами для развития воображения и мелкой моторики), чат-боты в телеграмм («Буквариус» – букварь; рекомендательный список для чтения с гиперссылками); игровые кубики по сказкам, пазл по сказке А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц», пластилиновый мультфильм по собственному сценарию, компьютерная флеш-игра по современной детской поэзии, игры-раскраски, азбуки, настольные игры по сюжетам произведений детской литературы и т.д.

Таким образом, в ходе реализации курса «Детская литература» на 1 курсе в рамках образовательной программы «Начальное образование и профиль по выбору» нам предлагали задания и формы работы, предполагающие активизацию внимания и длительную вовлечённость в процесс обучения.

На наш взгляд, увлекательные задания с дифференцированным уровнем сложности, предоставлением множества вариантов подготовки к занятию, поддержка инициативы студентов, – всё это способствовало выработке мотивации, лучшему запоминанию, стимулировало саморазвитие. Подобная работа по внедрению различных активных форм работы над темами курса «Детская литература» с самого начала освоения образовательной программы нами, будущими учителями, способствует не только получению знаний, но и профессиональному росту, формированию нашей учительской позиции.

Использование вебтунов при формировании социолингвистической компетенции на уроках корейского языка на среднем этапе основной школы

Пуха Анна Александровна

студентка, 5 курс, Департамент образовательных технологий
в русской и зарубежной филологии

Школа педагогики ДВФУ

E-mail: an_aleks_na@mail.ru

Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Н.В. Ли

E-mail: linadejda@mail.ru

Модернизация российского образования определяет одну из основных задач общеобразовательной школы – формирование новой системы универсальных знаний, умений и навыков, в том числе опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, а именно современные ключевые компетенции в условиях лично–ориентированной парадигмы образования. Таким образом, на первый план выдвигается сам обучающийся как уникальная личность, которая получает возможность самостоятельно строить свою образовательную траекторию [5, с. 136].

На данный момент стало очевидно, что динамика общественной жизни страны и связанные с ней абсолютно новые цели и масштабы приводят к потребности в большом количестве граждан, владеющих одним или несколькими иностранными языками. Кроме того, общество приходит к осознанию того, что в условиях современной рыночной экономики и развития информационных технологий человеческие ресурсы, которые выступают в роли основного фактора экономического прогресса, становятся все более востребованными и незаменимыми [3, с. 7].

В связи с этим в условиях внедрения в образовательный процесс *компетентного подхода* методисты поднимают вопрос о необходимости смены парадигмы обучения иностранным языкам на парадигму иноязычного образования, таким образом, акцентируется внимание на важности формирования и развития личности с помощью средств предмета «Иностранный язык» [6, с. 608].

Целью данного подхода является формирование у обучающихся важных и значимых для дальнейшей профессиональной деятельности *компетенций*, пришедших на смену понятию ЗУНов и прочно вошедших в обиход нынешних учителей.

В контексте обучения иностранному языку обучающиеся приобретают ряд конкретных компетенций в ходе получения знаний, которые они смогут применить в дальнейшем в своей профессиональной деятельности. Основной целью обучения иностранным языкам в средней школе является такое понятие, как коммуникативная компетенция, составными компонентами которой считаются:

1. языковая компетенция;
2. речевая компетенция;
3. социокультурная компетенция;
4. компенсаторная компетенция;
5. учебно-познавательная компетенция [14, с. 112].

Помимо этого на повестке дня в сфере обучения иностранным языкам стоит не только формирование и развитие коммуникативной компетенции и всех ее вышеперечисленных составляющих, но также необходимость должным образом обеспечить вхождение в чужую культуру и практику деятельности; обучение должно быть направлено на развитие адаптации и социализации обучающихся, изучающих иностранный язык [15, с. 178].

В данной статье мы хотели бы рассмотреть место социолингвистической компетенции, занимаемое в структуре коммуникативной компетенции на уроках корейского языка по причине того, что трудности изучения корейского языка для представителей разных стран, в

том числе и России, будут разными, в силу того, что происходит «контактирование языков», разных по типологическому признаку, историческому развитию, по этнической «картине» сопоставляемых культур, отраженных в национальных языках.

Понятие «социолингвистической компетенции» рассматривалось в отечественных работах И.Л. Бим, О.Е. Ломакиной, Т.И. Маргус, М.Ф. Овчиниковой, В.В. Сафоновой. В зарубежной методике следует отметить работы Л. Бахмана, Д. Шейлза, М. Кэнейла, М. Свейна. От уровня сформированности данной компетенции зависит эффективность и качество формирования вторичной языковой личности, обладающей коммуникативной компетентностью, что является стратегической целью обучения корейскому языку.

Анализ зарубежной и отечественной методической литературы показал, что однозначного мнения в отношении структуры иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) среди исследователей на данный момент нет. Ряд исследователей, среди которых Л. Бахман, В.В. Сафонова, А.Н. Щукин, Д. Хаймс, выделяют одни и те же компетенции в составе ИКК. Например, большинство авторов отмечают лингвистическую / речевую компетенцию (знание фонетики, лексики и грамматики), которые необходимы для успешной коммуникативной деятельности. Ряд исследователей, среди которых И.Л. Бим, М. Кэналь, Р.П. Мильруд, М. Свейн, Е.Н. Соловова, выделяют социокультурную и стратегическую / компенсаторную компетенции, которые указывают на то, что в процессе межкультурной коммуникации необходимо знать и понимать социокультурную специфику речевого и неречевого поведения носителей языка, а также важно уметь подбирать необходимые коммуникативные стратегии с целью продуктивного решения коммуникативных задач. Некоторые исследователи также выделяют дискурсивный, прагматический и социальный компоненты в составе ИКК.

Что касается положения социолингвистической компетенции в составе ИКК, то на данный момент оно до сих пор является неустойчивым. В ряде работ западных исследователей социолингвистическая компетенция выступает самостоятельным компонентом наряду с другими компетенциями в структуре ИКК.

Если обратиться к отечественным исследованиям, то можно выделить два подхода в позиционировании социолингвистической компетенции в структуре ИКК. Представители одного подхода вслед за западными учеными выделяют социолингвистическую компетенцию в составе ИКК в качестве автономного компонента. Представители другого подхода включают социолингвистическую компетенцию в состав социокультурной компетенции, которую стоит рассматривать только в рамках данной компетенции в качестве субкомпетенции.

В данном исследовании за основу взята структура ИКК И.Л. Бим, которая состоит из языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной и учебной компетенций. В рамках социокультурной компетенции выделяется социолингвистическая, предметная, общекультурная и страноведческая компетенции [1, с. 11].

Анализ работ по формированию социокультурной компетенции в корейском языке Л.А. Ворониной, Л.И. Кан позволяет нам согласиться с тем, что «социолингвистический компонент выражается в специфике системы изучаемого языка, которая отражает социальные отношения, а общекультурный компонент подразумевает выбор адекватного стиля общения, адекватное для иностранца объяснение явлений иноязычной культуры, способность преодолевать и разрешать социокультурные конфликты при общении» [7, с. 25].

Таким образом, в процессе обучения корейскому языку в рамках социолингвистической компетенции, на наш взгляд, необходимо развивать следующие умения:

- 1) умение ориентироваться в социальном статусе говорящего;
- 2) умение ориентироваться в использовании языковых норм (формальный и неформальный стиль, жаргон, профессиональная лексика и т.д.);

- 3) умение ориентироваться в межкультурных различиях поведенческих ритуалов (поведение за столом, особенности приветствий, обращение к собеседнику) [10, с. 180].

Л.А. Воронина выделяет в своем исследовании умение «дифференцировать потенциального собеседника», которое состоит из следующих навыков:

- 1) навык определения служебной (официальной) или неслужебной (неофициальной) обстановки;
- 2) навык дифференциации собеседника по возрасту;
- 3) навык дифференциации собеседника по общественному положению [2, с. 190].

К специфическим особенностям корейского языка относится чрезвычайно сложная грамматическая система форм вежливости, отражающая систему общественных отношений в корейском обществе, этническую культуру взаимоотношений [4, с. 75].

О.А. Трофименко наряду с грамматическими особенностями выражения вежливости отмечает и лексические особенности [13, с. 69].

Большую трудность для изучающих корейский язык представляет система обращений. Обращения зависят от статуса и возраста говорящего и адресата речи, от обстановки, в которой проходит коммуникация. В корейском языке выбор обращения подчинен цели возвеличивания роли и статуса адресата, а также приуменьшения роли и принижения статуса адресанта. Нарушение этого правила свидетельствует о высокомерии и невоспитанности адресанта [8, с. 11].

К особенностям социолингвистического характера в корейском языке можно отнести группу личных местоимений, функциональная особенность которых заключается в указании на ту или иную степень вежливости [там же, с. 10].

Рассмотренные выше лингвистические знания, отражающие особенности корейского языка, необходимо применять в устно-речевом общении. Однозначно, что развитие речевых умений осуществляется на базе языковых навыков, но при этом следует обращать особое внимание на единицы, обслуживающие прагматическую функцию языка (перефраз, переспрос, использование разговорных стилей и т.д.). В письменной речи такие показатели определяются, как коннекторы, а в устной речи – дискурсивные маркеры [12, с. 87].

Наиболее употребительные функции разговорных наполнителей в процессе устного общения могут быть определены следующим образом:

- выигрыш времени в поисках нужного слова или способа формулирования мысли,
- поддержание контакта и сообщение о том, что процесс общения идет нормально,
- уточнение сказанного и просьба подтвердить понимание говорящего собеседником,
- выражение отношения говорящего к сказанному собеседником или к предмету речи [9, с. 123].

Приведем некоторые примеры дискурсивных маркеров на корейском языке:

- 1) вводные предложения –은/는/을 것 같다,은/는 모양이다, 은/는 지 않다/모르다 ;
- 2) предложные конструкции – 제 생각하기에는, 제 생각에는,은/는 다고 생각해요, 제가 알기에는/ 내가 (제가) 알고 있는 한에는..., 솔직하게 말하면, 아마 (혹시) 말이 (말씀) 맞는데 저는 다른 생각이 (의견) 있는데요. 아마 (혹시) 말한 것에 찬성할것인데 저는 다르게 생각한데요. 나는 그 것이 옳지 않게 생각 된다;
- 3) вводные слова – 혹시, 아마, 그렇다면, 무론이지요,우연히, 실례하지만, 미안하지만;
- 4) частицы – 그럼, 자, 그래요, 뭐, 와, 어, 야; 정말; 진짜, 그래, 예 (네,응); 알았어요 (알았어); 그런데, 그리고; 물론입니다 (물론이에요, 물론이지요, 물론), 맞습니다 (맞아요, 맞아); 저는했다고 생각했어요 / 생각하 고있어요 (생각했어/ 생각하고 있어);

5) междометия – 아! 그렇지 (согласие), 아우...자 (негодование), 음 (сомнение), 에이참! (недовольство) [10, с. 180].

В рамках рассматриваемого вопроса следует отметить исследование Т.С. Мозоль «Дискурсивный маркер устной речи корейского языка ㅁㅊ». Т.С. Мозоль выделяет следующие дискурсивные функции маркераㅁㅊ: 1) сомнение, 2) недовольство, 3) ирония, 4) снижение значимости, проявление скромности, 5) хвастовство, 6) решительный отказ, 7) критика, 8) безразличие, 9) вызов собеседнику [11, с. 129–131].

В связи с этим технология формирования социолингвистической компетенции включает в себя:

1) языковые упражнения (Замените слова на эквиваленты, относящиеся к вежливой системе. Прочитайте диалог, выпишите дискурсивные маркеры и отметьте их значение);

2) условно–речевые упражнения (Прочитайте диалог, переведите его, обращая внимание на стиль общения. В каких отношениях находятся главные герои? Прочитайте диалог по ролям, обращая внимание на интонацию; составьте мини–диалоги с использованием маркера ㅁㅊ);

3) речевые упражнения (ролевые игры).

В данной работе нам представляется эффективным формирование социолингвистической компетенции посредством использования вебтунов.

Вебтун – один из показательных жанров корейской поп-культуры, демонстрирующий корейскую цифровую культуру, потребляемую на международном уровне в эпоху глобальных цифровых сетей. Термин «вебтун» представляет собой комбинацию слов «сеть» и «мультфильм». Данный термин был введен в период, когда Корея еще создавала веб-комиксы или другими словами «манхву», опубликованные в Интернете. Вебтуны также известны как мобильные мультфильмы, цифровые комиксы, веб-манхва на корейском языке. Манхва – это синоним всех жанров корейских комиксов, опубликованных в печатном варианте, а также на просторах Интернета. Жанр вебтун был впервые создан в Корее как новый формат манхвы, поддерживаемый цифровыми технологиями и сетями веб-порталов и мобильных телефонов [16, с. 174].

Индустрия вебтунов возникла на рубеже двух веков в качестве нового жанра в корейской культурной индустрии. Этому способствовало увеличение числа пользователей сети во всемирную эпоху Интернета. Вебтуны может создавать и распространять кто угодно, так как созданию вебтунов не нужно профессионально обучаться заранее. Пользователи сети могут свободно загружать эпизоды своих вебтунов, состоящие из нескольких историй и оформленные графически, в свои личные блоги. Вебтуны были созданы любителями в 1999 году и представляли собой иллюстрированные дневники или визуальные эссе. Вебтуны публиковались в Интернете бесплатно, потому что изначально они не были ориентированы на коммерционный заказ [там же, с. 175].

По мере роста популярности вебтунов к их созданию присоединились профессиональные художники комиксов, которые внесли свой вклад в разнообразие вебтунов. В начале производства вебтунов основным их содержанием были социальные проблемы из повседневной жизни, такие как бедность, киберзапугивание, самоубийство, безработица среди молодежи и насилие в семье. Эти произведения стали новым жанром под названием «일상툰», что означает вебтуны, посвященные историям из повседневной жизни [там же, с.175].

Отличительной чертой вебтунов на фоне веб–комиксов и манхвы является формат вертикальной прокрутки (размещение сцен по вертикали). Данный формат помогает читателям вебтуна быстро понять сюжетную линию и создает ощущение, подобное просмотру короткометражного фильма, так как читать вебтун можно точно так же, как и

любую новостную ленту социальных сетей – сверху вниз. Именно этот факт способствовал популяризации данного жанра веб-комиксов. К тому же нелинейное повествование дает возможность читателям поделиться своим мнением с создателями вебтунов посредством текстовых сообщений [там же, с. 177].

Так как основным сюжетом вебтунов выступают различные социально-значимые проблемы корейского общества в его повседневной жизни, то можно сказать, что именно данный жанр комиксов может способствовать эффективному формированию социолингвистической компетенции. Материал, оформленный в виде ряда красочных картинок и реплик говорящих, будет способствовать более легкому усвоению социолингвистической информации. Благодаря вебтунам можно наглядно пронаблюдать все социолингвистические аспекты корейского языка не только в формате текста, но также и в визуализированном формате.

Итак, анализ лингвистических, культурологических и методических исследований позволил нам представить технологию формирования социолингвистической компетенции, включающей когнитивный и прагматический компоненты. Актуальность формирования представленной компетенции не вызывает сомнения. Как справедливо отмечает В.Н. Дмитриева: «хорошие знания языка, в том числе иностранного, не являются гарантией успеха говорящего, если он не знает в достаточной степени национальных традиций общения на данном языке, реалий и речевой этикет, правил общения в разных социальных условиях, если он не владеет в достаточной мере паралингвистическими средствами общения» [4, с. 77].

Список литературы

1. Бим И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // ИЯШ. – 2001. – №4. – С. 5-8.
2. Воронина Л.А. Социокультурная компетенция студентов-филологов, изучающих корейский язык как второй иностранный // Формирование билингвальной личности на основе компетентностного подхода. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2012. – С. 183-206.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
4. Дмитриева В.Н. Лингвокультурологический аспект в методике преподавания корейского языка // Вестник российского корееведения. – 2009. – № 1. – С. 71-78.
5. Доница О.И. Компетентностный подход в современной личностно-ориентированной парадигме образования // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: материалы 3-й научно-практической конференции (заочной) с международным участием: в 2 частях, Тольятти, 19-20 марта 2015 года / отв. редактор А.Ю. Нагорнова. – Тольятти: SIMJET, 2015. – С. 136-142.
6. Казакова О.П. Функции компетентностного подхода к иноязычному образованию // Актуальные проблемы деятельности подразделений УИС: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Воронеж, 29 мая 2014 года / Федеральная служба исполнения наказаний, Федеральное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования Воронежский институт ФСИН России. – Воронеж: Издательство «Научная книга», 2014. – С. 608-609.
7. Кан Л.И. Специфика и место лингвострановедческого чтения в обучении корейскому языку // Актуальные вопросы востоковедения: проблемы и перспективы. – Уссурийск: Изд-во ДВФУ, 2011. – С. 195-198.

8. Каплан Т.Ю., Дерюгина Т.С. Речевой этикет современного корейского языка: учебное пособие для студентов 4 курса. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного ун-та, 2003. – 134 с.
9. Ли Н.В. Развитие стратегических умений в процессе обучения устно-речевому общению на корейском языке // Вестник российского корееведения. – 2010. – № 2. – С. 121-126.
10. Ли Н.В. Структура стратегической речевой компетенции при обучении устно-речевому общению на корейском языке // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2018. – Вып. 4 (193). – С. 178-182.
11. Мозоль Т.С. Дискурсивный маркер устной речи корейского языка ‘뭉’ // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2018. – №9 (801). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/diskursivnyy-marker-ustnoy-rechi-koreyskogo-yazyka> (дата обращения: 14.03.2021).
12. Никуличева Д.Б. Говорим, читаем, пишем: лингвистические и психологические стратегии полиглотов. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. – 288 с.
13. Трофименко О.А. Теоретическая грамматика корейского языка. Морфология. – Уссурийск: Изд-во УГПИ, 2011. – 128 с.
14. Трубицина О.И. Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. О.И. Трубициной. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – 384 с.
15. Ясаревская О.Н. Коммуникативная компетенция – основа иноязычной коммуникативной компетенции // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего. – 2015. – Т.1. № 6(28). – С. 178-183.
16. Wonho Jang, Jung Eun Song. Webtoon as a New Korean Wave in the Process of Glocalization / Kritika Kultura 29 (2017). – С. 168-187.

Миссия федерального университета в развитии федерального округа и страны

Сазонова Алина Сергеевна

студентка, 1 курс, Департамент педагогики и психологии развития

Школа педагогики ДВФУ

E-mail: sazonova.ase@students.dvfu.ru, sazzzonovaaalina@yandex.ru

Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор К.Г. Эрдынеева

E-mail: erdyneeva.kg@dvfu.ru

В современной реальности, когда взаимодействие между студенческой молодежью из разных городов и стран происходит как никогда активно, перед университетами ставится задача по продвижению устойчивого человеческого развития, удовлетворения запросов общества и рынка труда на квалифицированных и всесторонне развитых выпускников. В связи с чем интерес представляет миссия федеральных университетов в рамках конкретных национальных, социальных, экономических, политических аспектов.

По данным ежегодного инвестиционного климата рейтинга агентства RAEX (РАЭК-Аналитика) за 2020 год было выявлено, что Приморский край входит в группу умеренного риска, т. е. обладает пониженным потенциалом и является неблагоприятным регионом. Виной тому низкие показатели уровня жизни и несбалансированность экономики. Для исправления ситуации, сложившейся в крае, необходимо найти новые модели развития федерального университета, которые будут направлены на развитие креативности студентов, формирование целеориентированной и конструктивной деятельности, повышение уровня морали и нравственности, реализацию «этической» революции.

Целью исследования является выявление роли и приоритетных задач университета в развитии федерального округа и страны, определение тенденций развития федерального университета.

С научной точки зрения, новизна исследования состоит в выявлении теоретических идей и практик развития университета как субъекта с целью совершенствования образовательной системы с учетом особенностей федерального округа.

Университет играет ключевую роль в системе образовательных, научных, культурно-просветительских, политических и международных отношений округа, что, в свою очередь, создает условия для ускорения социально-экономического развития федерального округа.

В иерархии высшего образования в России федеральные университеты обеспечивают объединение знаний, ресурсов и идей, а также коллаборацию образовательных организаций округа, представителей бизнес-сообществ и органов власти для достижения целей национального масштаба. «Главной задачей федерального университета в масштабах федерального округа является организация взаимовыгодного сетевого взаимодействия и повышение на этой основе качества инновационного и образовательного процесса, устранение дублирования в исследовательских и технологических разработках, концентрация мощных финансовых и материальных ресурсов на самых прорывных направлениях округов» [9]. Такой подход позволит образовательным организациям становиться более технологичными в овладении передовыми практиками, в том числе образовательными, обеспечит не только учёт культурного многообразия округа, но и равноправие культурно-исторических типов образовательного пространства, развитие многоуровневых научно-образовательных и культурных окружных кластеров, а также формирование междисциплинарных компетенций.

Методология и методы исследования.

Основными методами исследования являются основополагающие труды по университетскому образованию (В. Гумбольдт, Дж. Ньюмен, Х. Ортега-и-Гассет и др.), системный, сравнительно-сопоставительный и культурологический подходы, в рамках которых университет рассматривается как целостное явление с определением основных

тенденций и перспектив развития высшего образования в его взаимосвязи с социально-экономическими, политическими и культурными изменениями глобализирующегося мира. В исследовании использовались теоретические методы – моделирование, анализ, обобщение, сравнение; эмпирические – анализ документов, отражающих основные современные тенденции в развитии высшего образования; для оценки образов университета была использована проектная методика, направленная на изучение социальных представлений об университете. В исследовании принимали участие студенты Дальневосточного федерального университета от 18 до 20 лет.

Результаты исследования.

По Джону Генри Ньюмену, миссия университета состоит в утверждении единства человечества, а цель университета заключается в культивировании интеллекта для формирования индивидуального субъекта. Откуда можно сделать вывод, что университет – это экстракт «интеллектуальной культуры», которую студент постигает в условиях особой духовной среды университета. Университет, по Х. Ортега-и-Гассет, выступает как центр культуры, а университетское образование – как специфическая социальная практика, в которой человек «вырастает» в культурном отношении. Под культурой он подразумевал «жизненную систему идей каждой эпохи». В этом представлении, идеальным университетом можно назвать тот университет, который предоставляет студентам возможность почувствовать потребность в науке, пробуждает желание становиться культурным человеком и компетентным профессионалом, а также развивает способность целостного видения мира в различных взаимосвязях и взаимозависимостях.

Основными характеристиками университета третьего поколения являются: фундаментальность исследований как основы научного и экономического прогресса; междисциплинарность; сотрудничество с промышленными компаниями; открытость университета; выход на международный рынок; творческий потенциал; знание иностранных языков; роботизация и формирование установки обучающихся на реализацию конкретного проекта и создание финального продукта.

Развитие навыков решения проблем посредством развития креативности и критического мышления, установка коммуникации и коллаборации – все это образовательная информационная экосистема, призванная сосредоточить усилия не на достижении «знания вещей», а на перечисленных выше навыках и установках.

В мире цифровых технологий преподаватель выступает в роли автора контента. Он создает иллюстрации, видео, тесты, презентации и т.д. Помимо этого, преподаватель организывает индивидуальные интерактивные занятия по запросам студентов.

Сейчас развитие высшего образования имеет несколько путей дальнейшего развития, но тем не менее университеты стремятся к саморазвитию. Роль университета в жизни округа трудно переоценить, т. к. университет является ядром инновационной системы, потому что способен генерировать знания, производить и создавать на заказ новые технологии, внедряя их в системы федерального округа.

Университет – уникальный тип организации, т. к. именно он «вращивает» будущие интеллектуальные лица, людей науки, людей, которые будут вести за собой федеральные округа и страну.

Создание «трендовых сценариев» для университета основано на комбинации различных технологий изучения будущего. Проективная методика, использованная для изучения социальных представлений об университете, показала, что респонденты, которым было предложено изобразить метафорическое понятие «университета», указали следующие метафоры:

1. Университет как «бренд» (образы ДВФУ, Русского моста, синего цвета, MS Teams, кампуса);
2. Университет как «будущее» (образы реализации, возможностей, профессии, стремление, прогресс, пути в будущее, «познание себя и своих возможностей»);

3. Университет как «экосистема» (образы взаимопомощи, взаимоподдержки, взаимоуважение, экосистема);
4. Университет как «наука» (образы программирования, обучения, качественного образования, умных профессоров, учёбы, психологии, «красота ума»);
5. Университет как «общение с людьми» (образы интересных людей, новых знакомств, друзей);
6. Университет как «дом» (образ «мой дом», «уютное место для учёбы»);
7. Университет как «место на карте» (образы кампуса, Русского моста, Владивостока, моря);
8. Университет как «страх и неопределенность» (образы боли, прохлады, неустойчивости, волнения, недосыпа);
9. Университет как «спокойствие и гармония» (образы майских дней, гармонии с природой и людьми);
10. Университет как «молодость» (образы молодости).

Анализируя представленные метафоры, можно сделать следующие выводы:

- 1) Отношение к университету амбивалентно;
- 2) 70% изображений несут позитивный характер;
- 3) 10% изображений несут негативный характер;
- 4) 20% изображений неоднозначны, несут противоречивый характер.

Через результаты исследования можно увидеть степень осознания и признания роли университета в жизни молодых людей.

Системный и сравнительно-сопоставительный анализы мировых, национальных и региональных практик помогает прочертить ясные контуры модели окружного университета, который является частью образовательной экосистемы.

В заключение можно сказать, что развитие университета – это задача междисциплинарного исследования. Университет играет важную роль в жизни федерального округа, т. к. выступает как ресурс и механизм укрепления будущего благополучия страны.

Список литературы

1. Богуславский М. В. Ретроинновационные волны в современной российской образовательной политике: потенциал и риски // Воспитание и социализация молодёжи: потенциал историко-педагогического познания в контексте вызовов современности: материалы междунар. науч.-практ. конф. / под ред. М. В. Богуславского, С. В. Куликовой, К. Ю. Милованова (г. Нижний Новгород, 25–26 сент. 2018 г.). – Н. Новгород, 2018. – С. 49–57.
2. Виссема Й. Г. Университет третьего поколения: управление университетом в переходный период: пер. с англ. – М.: Сбербанк, 2016. – 422 с.
3. Деброк Л. Новая эра очного образования: масштабируемая система интерактивного взаимодействия // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. – 2018. – № 4. – С. 44–59.
4. Клячко Т. Л., Мау В. А. Будущее университетов. Сер. Научные доклады. – М.: Дело, 2015. – 64 с.
5. Лаптев В. В., Писарева С. А., Тряпицына А. П. Концептуальная рамка согласования образовательных и профессиональных стандартов в программах подготовки педагогов в университете // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2017. – № 185. – С. 5–14.
6. Леонова О. Г. Проблемы инкорпорации России в глобальное образовательное и научное пространство // Almatater (Вестник высшей школы). – 2017. – № 9. – С. 75–80.
7. Ньюмен Дж. Г. Идея университета / пер. с англ. С. Б. Бенедиктова; под общ. ред. М. А. Гусаковского. – Минск: БГУ, 2006. – 208 с.
8. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета / пер. с исп. М. Н. Голубевой; ред. перевода А. М. Корбут; под общ. ред. М. А. Гусаковского. – Минск: БГУ, 2005. – 104 с.

9. Смольникова Е. В. О роли федеральных университетов в развитии федеральных округов (опыт Казанского федерального университета) // Казанский экономический вестник. – 2014. – № 1 (9). – С. 98-103.

10. Эрдынеева К. Г., Клименко Т. К., Бордонская Л. А., Игумнова Е. А., Левданская Ю. Ю. Университет как субъект региона в развитии: методологические подходы, принципы // Учёные записки ЗабГУ. – 2019. – Т. 14, № 1. – С. 6–16. DOI: 10.21209/2658-7114-2019-14-1-6-16

Ценностные приоритеты иностранных студентов обучающихся в ДВФУ

Сангинова Мехрангез Шухратжоновна, Угай Анастасия Евгеньевна

Студенты, 1 курс, департамент педагогики и психологии развития
Школа Педагогики ДВФУ

E-mail: sanginovam004@mail.ru, anastasiiaugay@gmail.com

Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор Эрдынеева К.Г.

E-mail: eridan58@mail.ru

Статья посвящена изучению и сравнительному анализу ценностных приоритетов иностранных студентов, обучающихся в Дальневосточном федеральном университете. Исследование, выполненное на основе кросскультурного подхода, позволило обнаружить общие цели, мотивацию и ценности иностранной студенческой молодежи в Российской Федерации на примере студентов из 18 стран, что отражает единство многонационального человеческого сообщества. В исследовании приняли участие 39 студентов, обучающихся на разных курсах и уровнях образования ДВФУ. Средний возраст респондентов составляет 22,5. Для диагностики специфики ценностей иностранных студентов использовался «Опросник ценностей» Шварца Ш. А. Анализ результатов описательной статистики позволил выявить сходства и различия в ценностных иерархиях иностранных студентов. Результаты исследования выявили низкий уровень общего показателя по шкалам *власть* и *конформность*. Ценности *традиции*, *открытость изменениям*, *универсализм* у иностранных студентов занимает средние позиции. Несмотря на многонациональный характер социума, для большинства иностранных студентов приоритетными ценностями являются *осознание себя как ценности*, *доброта* и *самостоятельность*. Отметим, что не было обнаружено гендерных различий в иерархии ценностных ориентаций иностранных студентов. Сходства в ценностных приоритетах у респондентов выявлены в значимости ценностей *доброта*, *универсализм*, *безопасность*, *открытость изменениям* и *осознание себя как ценности*. При этом, обнаружены существенные различия в иерархиях ценностей *конформность*, *традиции*, *самостоятельность*, *стимуляция*, *гедонизм* и *власть*. Сходство ценностных приоритетов обосновывается географической близостью стран, их культурными и историческими традициям, схожим менталитетом. Более того, из-за глобализационных процессов в современном мире возникают глубокая связь и взаимопроникновение цивилизаций, интеграция ценностей и открытость культур внешним воздействиям.

Введение

На фоне глобальной проблемы нынешняя картина мира носит запутанный, неограниченный, переменчивый, многовариантный характер. Развитие геосоциальной, геополитической и геоэкономической системы мира сопровождается распространением и взаимопроникновением цивилизаций и культур, и, следовательно, человек находится в состоянии пересечения различных культурных миров.

Обзор литературы

Многомерный анализ человеческого поведения в пределах кросскультурного подхода даёт обнаружить новые стороны и переосмыслить определяющую роль культурных групп и условий, а также духовной жизни. В антропоцентризме научного знания, междисциплинарный характер кросскультуры является результатом взаимосвязи различных систем и подсистем культуры, а также обществ со своими традициями, обычаями, языками, религиями, мифами, преданиями, легендами. Кроме базовых элементов культур, ценности также являются важными ресурсами для личностного развития.

Ценности отражают наиболее стабильные черты общества и индивида. [2, с. 73].

Ценности и их иерархия отражают как систему сформированных социальных отношений, так и структуру общества в целом. Петренко В. Ф. заостряет внимание на системообразующей функции ценностей в отношении внутреннего мира человека и их

регуляторной функции в отношении его деятельности [4; 5]. Ценности христианского мира базируются на принципах любви и терпения. Милосердие, духовное и душевное самосовершенствование определяют моральную философию христианства.

Степин В. С. подчёркивает наличие определенной связи между современной наукой и традиционными ценностями восточных культур в отношении представлений об окружающей нас среде как живом организме; новых стратегий деятельности в плане научного и технологического освоения сложных развивающихся систем, которые перекликаются с принципами ненасильственного действия, развитыми в буддизме; расширения этических регулятивов научного поиска при изучении сложных человекообразных систем [6].

Гусейнов А. А. полагает, что образ буддийской этики включает «благородную (арийскую) восьмизвенную стезю» духовного возвышения. Верная срединная дорога Будды – это путь внутреннего самосовершенствования личности посредством усвоения четырех кардинальных истин Будды (истинное воззрение или праведная вера); принятия этих истин как личной жизненной программы и отрешения от привязанности к миру (истинное намерение); воздержания от лживых слов, блокирование вербальных ориентиров, не относящихся к выше обозначенной нравственной цели, которая состоит в отрешении от мира (истинная речь); ненасилия, не нанесения вреда живому (истинные поступки); развертывание истинных поступков в линию поведения (истинный образ жизни); постоянного бодрствования и бдительности, так как дурные мысли имеют свойство возвращаться (истинное усилие); мыслей о том, что все преходяще (истинное памятование или праведная мысль); духовного самопогружения отрешившегося от мира человека (истинное сосредоточение). Понимание смысла жизни постепенно трансформируется во внутренне значимый мотив, определяющий принятие решения, которое реализуется в поступках, единая цепь которых создает сознательную линию поведения. В дальнейшем рефлексия осуществленных поступков происходит с позиции «арийской истины» [3, с. 58-59].

Вместе с тем, культурную эпоху направленность общества на традиции приводит к гибели, ориентация на сегодняшний день обрекает на застой [7].

Предполагается, что на развитие ценностных ориентаций иностранных студентов ДВФУ воздействуют такие факторы, как открытость культуры внешним воздействиям и вместе с тем интерес к традиционным истокам.

По М. Н. Эпштейну, транскультура, будучи сферой культурного развития за границами сложившихся национальных, расовых и других культур, позволяет преодолевать замкнутость традиций и ценностных детерминаций «на границах и перекрестках разных культур» [9, с. 90]. Он убежден в том, что транскультура не тождественна глобальной культуре, формирующей одинаковые модели. Таким образом, происходит не полное слияние культур, а их взаимодействие.

По конструктивистской методологии, именно различие национальных культур, конструирующих разные миры бытия с иной системой ценностей, обеспечивает генетическое многообразие Человечества [4]. Так как для национальных культур характерна имплицитная этика, то, несмотря на динамический взаимообмен, взаимовлияние, интенсивный полилог, одновременно пролеживается непрерывная конкуренция различных культур, каждая из которых отстаивает собственную индивидуальность.

Батоцыренов В. Б. и Эрдынеева К. Г. [1], считают, что кросскультурность представляет собой взаимообогащение языковых миров и культур, традиций и ценностно-смысловых детерминаций и поиск собственной идентичности в мире многогранной универсальности.

Эпштейн М. Н. полагает что, универсальность отнюдь не означает ни тождественность, ни различие «разумов», это «этап построения трансрациональных и транскультурных общностей на основе самокритики разумов и культур, осознания ограниченности каждой из них» [8].

Шварц Ш. А. в своей теории основных человеческих ценностей раскрывает сложные динамические отношения между ценностями, которые основаны на универсальных потребностях человека и структурированы вокруг биполярных измерений:

Самотрансцендентности против Самовозвышения; Открытости к изменениям против Консерватизма, где независимость мысли, действий и чувств выступает против сохранения статус-кво.

Шварц Ш. А. предлагает универсальную модель, отражающую совместимость и конфликты между различными значениями в структуре, обладающей в достаточной степени серьезными эвристическими и предсказательными возможностями. Культурные ценности отражают основные трудности, с которыми должны столкнуться все общества: характер отношений между группой и отдельными лицами; установление ответственного поведения для сохранения социального благополучия; отношение человечества к социальной и природной среде [11; 12; 13].

Цель исследования заключается в изучении и сравнительном анализе ценностных приоритетов иностранных студентов, обучающихся в ДВФУ. Предполагается, что кросскультурные сходства и различия относительно ценностных приоритетов иностранных студентов сводятся к специфике их структуры и содержания.

Методы исследования. Для изучения специфики ценностей иностранных студентов ДВФУ использовался «Опросник ценностей» Шварца Ш.А. Анализ результатов описательной статистики позволил выявить сходство в ценностных иерархиях иностранных студентов. В исследовании приняли участие 39 студентов (среди которых, 6 китайцев, 8 корейцев, 5 вьетнамцев, 4 индийца, 2 акана, 2 колумбийца, 1 таджик, 1 узбек, 1 эквадорец, 1 египтянин, 1 замбиец, 1 ганца, 1 иранец, 1 сириец, 1 хазар, 1 йеменец, 1 киргиз, 1 иву ариец), обучающихся на разных курсах и уровнях образования ДВФУ. Средний возраст респондентов составляет 22,5.

Результаты исследования

Исследование, выполненное на основе кросскультурного подхода, позволило обнаружить общие цели, мотивацию и ценности иностранной студенческой молодежи в Российской Федерации (на примере студентов из 18 стран: Китая, Южной Кореи, Вьетнама, Индии, Египта, Ганы, Кот-д'Ивуара, Замбии, Бали, Эквадора, Колумбии, Йемена, Ирана, Сирии, Афганистана, Таджикистана, Узбекистана, Кыргызстана), что отражает единство многонационального человеческого сообщества.

Необходимо подчеркнуть, что не все иностранные студенты Дальневосточного федерального университета достаточно хорошо владеют русским языком, что говорит о необходимости улучшения качества преподавания русского языка иностранцам в ДВФУ с использованием современных инфокоммуникационных технологий. Также некоторые респонденты не владеют на должном уровне не только русским языком, но и английским. Вследствие этого, применялся перевод на английский и/или родной язык опрашиваемого.

Результаты исследования выявили низкий уровень общего показателя по шкалам *власть* и *конформность*. Такой уровень показателя ценности *конформность* говорит о не сдерживании действий и побуждений, которые могут навредить другим и не соответствуют социальным ожиданиям. Отметим, что эта тенденция очень интересна, так как большая половина респондентов (23 из 39) является представителями восточной цивилизации (Китай, Южная Корея, Индия, Вьетнам), для которых характерны сакрализация власти, коллективизм, значимость социальных связей (даже их доминирование над самой личностью), строгое следование поведенческим нормам, конформность.

Ценности *традиции*, *открытость изменениям*, *универсализм* у иностранных студентов занимает средние позиции. Несмотря на то, что консерватизм и традиционализм являются специфическими особенностями культуры Востока, их значимость в современном глобализирующемся мире снижается. Особенно эта тенденция заметна в ответах респондентов из Южной Кореи, так как в последнее десятилетие на их культуру значительное влияние оказывает США. Это отражается в музыке, моде, кухне, а также сильно влияет на сознание молодёжи.

Несмотря на многонациональный характер социума, для большинства иностранных студентов приоритетными ценностями являются *осознание себя как ценности*, *доброта* и

самостоятельность (табл. 1). Отметим, что не было обнаружено гендерных различий в иерархии ценностных ориентаций иностранных студентов.

Таблица 1. Ценностные установки иностранных студентов, обучающихся в Дальневосточном федеральном университете (опросник Шварц Ш. А.)

Конформность		Традиции		Доброта		Универсализм		Самостоятельность		Стимуляция	
Ср. знач.	Ст. откл.	Ср. знач.	Ст. откл.	Ср. знач.	Ст. откл.	Ср. знач.	Ст. откл.	Ср. знач.	Ст. откл.	Ср. знач.	Ст. откл.
3,52	4,9	4,24	5,6	5,04	4,2	4,32	4,2	4,93	4,9	4,06	4,9

Гедонизм		Достижения		Власть		Безопасность		Открытость изменениям		Осознание себя как ценности	
Ср. знач.	Ст. откл.	Ср. знач.	Ст. откл.	Ср. знач.	Ст. откл.	Ср. знач.	Ст. откл.	Ср. знач.	Ст. откл.	Ср. знач.	Ст. откл.
4,88	4,9	3,78	4,7	2,78	4,9	4,81	4,2	4,35	4,2	5,32	4,2

Сходство в ценностных приоритетах у респондентов выявлено в значимости ценностей *доброта, универсализм, безопасность, открытость изменениям и осознание себя как ценности*. При этом, обнаружены существенные различия в иерархиях ценностей *конформность, традиции, самостоятельность, стимуляция, гедонизм и власть*. Ценность *конформность* имеет определённую значимость для респондентов из стран Средней Азии, важна в конкретных обстоятельствах для респондентов из Восточной Азии и важна в отношении близких людей для респондентов из стран Африки. Ценность *традиции* важна в отношении близких людей для студентов из Средней и Восточной Азии, а для студентов из африканских очень важна. *Самостоятельность* важна в отношении близких людей для студентов из африканских стран, в общем важна для студентов из Восточной Азии и очень важна для студентов из Средней Азии. *Стимуляция* важна в конкретных обстоятельствах для опрашиваемых их стран Африки и важна в отношении близких людей для опрашиваемых из Средней и Восточной Азии. Ценность *власть* имеет определённую значимость для студентов Восточной Азии, важна в конкретных обстоятельствах для опрашиваемых их стран Африки и важна в отношении близких людей для опрашиваемых из Восточной Азии. А ценность *гедонизм* является более важной для представителей стран Африки.

Сходство ценностных приоритетов обосновывается географической близостью стран, их культурными и историческими традициям, схожим менталитетом. Более того, из-за глобализационных процессов в современном мире возникают глубокая связь и взаимопроникновение цивилизаций, интеграция ценностей и открытость культур внешним воздействиям. Происходит формирование новой культурологической картины мира, во многом связанной с мобильностью образования, активным развитием и распространением по миру новых информационных технологий, динамизмом и разнообразием форм интеллектуальной и информационной деятельности

Заключение и выводы

Исходя из вышеизложенного, получило эмпирическое подтверждение представление о наличии кросскультурных различий в содержании и структуре ценностных ориентаций иностранных студентов, обучающихся в ДВФУ. Вместе с тем имеют место кросскультурные инварианты в отношении ценности *осознание себя как ценности, доброта и самостоятельность*. Для выборки студентов из Восточной Азии в меньшей степени, чем для других, характерны для ценности *власть и традиции*. Для представителей африканских стран больше, чем для других, свойственны ценности *традиции, конформность, гедонизм, и*

меньше – *самостоятельность, стимуляция*. Для респондентов из Средней Азии меньше всего важна *конформность* и больше всего – *власть и самостоятельность*. Общим для всех выборок является низкий уровень склонности к конформизму, а также отсутствие стремления к власти. Особенно следует отметить, что вопреки ожиданиям о закономерном проявлении специфики восточноазиатской культуры ценности *конформизм, власть и традиции* не рассматриваются как приоритетные.

Список литературы

1. Батоцыренов В. Б., Эрдынеева К. Г. Ситуационный центр как средство саморегуляции личности: кросскультурный подход // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. – 2011. – № 3 (12). – С. 134-140.
2. Берри Дж. Кросс-культурная психология. Исследования и применение. / Берри Дж., Пур-тинга А., Сигал М., Дасен П. – Харьков: Гуманитарный центр, 2007. – 558 с.
3. Гусейнов А. А. Великие моралисты. – Москва: Республика, 1995. – С. 58–59.
4. Петренко В. Ф. Многополярная культура единого человечества // Век глобализации. 2016. – № 1–2(17–18). – С. 126-132.
5. Петренко В. Ф., Митина О. В. Ценности в современном мире: психосемантический подход // Сб: Человек и его ценности в современном мире. VI Международная научно–практическая конференция / Под ред. Эрдынеевой К. Г. 2015. – С. 144–156.
6. Степин В. С. Философия и эпоха цивилизационных перемен // Вопросы философии. – 2006. – № 2. – С. 16-26.
7. Тойнби А. Дж. Постижение истории / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1991. – 736 с.
8. Эпштейн М. Н. Размышления после Всемирного философского конгресса // Русский журнал. – 1998 – дек. – Режим доступа: http://old.russ.ru/journal/ist_sovr/98-12-09/epstin.htm (дата обращения: 16.10.2019 г.).
9. Эпштейн М. Н. Транскультура и трансценденция // Только уникальное глобально: Личность и Управление. Культура и Образование. – СПб.: СПбГУКИ, 2007. – С. 90–102.
10. Эрдынеева К. Г. Кросскультурный подход к изучению ценностных ориентаций студентов в условиях транзитивности // Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные науки. – 2020. – № 3–4. – С. 43-51.
11. Matsumoto D., van de Vijver F.J.R. (Eds.). Crosscultural Research Methods in Psychology. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2011. P. 46-70.
12. Porto, Juliana B., and Maria Cristina Ferreira. A Scale of Organizational Values Framed on Schwartz's Theory of Cultural Values/Uma Escala de Valores Organizacionais Com Base Na Teoria de Valores Cultural de Schwartz. Psicologia: Teoria e Pesquisa. 2016. Vol. 32, n. esp., PP. 1–10.
13. Schwartz, S. H. An overview of the Schwartz theory of basic values. Online Readings in Psychology and Culture. – 2012. – 2 (1). – Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1116>.
14. Werner O., Campbell D. T. Translation, working through interpreters and the problem of decentering. A handbook of method in cultural anthropology. N. Y., 1970. – P. 398-422.

Иноязычная лексика в романе Виктора Пелевина «Generation П»

Семёнов Данил Романович

студент, 3 курс, Департамент образовательных технологий в русской и зарубежной филологии

Школа педагогики ДВФУ

E-mail: semenov.dr@soe.dvfu.ru

Научный руководитель – канд. филол. наук, доцент Т.И. Томилова

E-mail: tomilova52@mail.ru

На рубеже XX–XXI веков Россия переживала кардинальные изменения в социуме, политике и экономике. С развалом СССР в России установилась рыночная экономика, вследствие чего в общественной жизни появились многие элементы западных стран, что также отразилось на лексике русского языка.

Новейшие социокультурные процессы отразились в русской художественной литературе. Эпохе 1990-х годов в России посвящены такие романы, как «Нубук» Романа Сенчина, «Географ глобус пропил» Алексея Иванова, «Чапаев и пустота» и «Generation П» Виктора Пелевина и др. Последний отмеченный нами писатель занимает особое место в современном литературном процессе. Т.Т. Давыдова и И.К. Сушилина в учебном пособии «Современный литературный процесс в России», характеризуя Виктора Пелевина, называют писателя «наиболее заметной фигурой современной постмодернистской литературы» [1]2], М.А. Черняк отмечает В. Пелевина как «одного из наиболее заметных (во всяком случае, по количеству дискуссий о его творчестве) современных прозаиков» [1]10, с. 89], рассматривая образ Петербурга в рассказе «Хрустальный мир».

Главной экономической тенденцией начала XXI века для России стала глобализация – «экономическая интеграция, интернационализация товара, капитала, людей и информации для обеспечения высоких темпов роста производства материальных благ, создания единого мирохозяйственного и информационного пространства, обмена культурными ценностями, управления кризисным развитием». Обмен культурными ценностями включает в себя в том числе обмен лексическими единицами – словами. Процесс глобализации в России и его последствия достаточно точно описываются Виктором Пелевиным. Как отмечает М. Яворски, в текстах Пелевина раскрытие новой постсоветской культуры происходит через «маркетинг (как аналог прежней пропаганды) и значительное изменение статуса литературы» [1]11, с. 179]. По утверждению М. Яворски, новое культурное состояние в художественном понимании писателя характеризуется «совокупностью продуктов, предназначенных прежде всего для массового потребителя, которая производится и предлагается клиентам лишь только в коммерческой форме» [1]11, с. 179-180].

В романе «Generation П» (1999) основной проблематикой становится феномен рекламы и маркетинга, который в 1990-х годах отличался своей специфичностью. В романе описываются новые профессии, явления, с иронией обыгрываются языковые заимствования: «Работа уходила в агентства, которые имели в штате своих собственных *копирайтеров* и так называемых *криэйторов*» [1]6, с. 31] – с тонкостью переданы изменения в российском государстве.

Методом сплошной выборки из романа нами выявлено 384 единицы, относящейся к иноязычной лексике. В состав иноязычий входят освоенная, частично освоенная иноязычная лексика (266 единиц), а также неосвоенная лексика (118 единиц). Кроме отдельных лексем, иноязычие в романе представлено словосочетаниями и предложениями. Иноязычия в романе многообразны и разнообразны по своей стилистике, семантике и сфере употребления.

Освоенную иноязычную лексику в романе можно разделить на несколько лексико-тематических групп: экономическая лексика (24 единицы); названия новых профессий (20 единиц); лексика, называющая новейшие предметы быта (9 единиц); предметы окружающего

мира (19 единиц); освоенные наименования брендов (51 единица); технологическая или компьютерная лексика (21 единица).

Экономическая лексика представлена в романе словами, называющие элементы новой рыночной системы в России: *агентство, акционерное, банкнота, банкрот, бизнес, брэнд-нэйм, доллар, клиент, коммерция, контракт, кредит, марка (в значении «торговый знак»), монополия, партнёр, пиар, продукт, проект, рейтинг, реклама (от лат. *reclamare* буквально – «выкрикивать»), фирма-эмитент, хай-энд, экстра-класс, эмблема, эссенция*. Пласт экономической лексики является освоенным формально и семантически. Введение в роман экономической лексики мотивировано сюжетной организацией произведения. Слова, обозначающие иноязычную экономическую лексику, употребляются для номинации новейших реалий, описываемых в романе: появление иностранных валют в обиходе, активное развитие сферы услуг и т.д.

Немаловажной является группа иноязычной лексики, которая в романе представляют собой слова, называющие новые профессии. По нашим наблюдениям, большинство из них представляют профессии рекламной сферы, что опосредовано сюжетом романа. В этой лексико-тематической группе мы выделили следующие слова: *брокер, брэнд-менеджер, дизайнер, дилер, дистрибьютор, имиджмейкер, коммерсант киллер, копирайтер, криэйтор, программист, спич-райтер, стилист, телемагнат, телешоумен, филателист (в значении «дилер»)*. Мы наблюдаем, что большинство приведённых лексем проникли в русский язык путём прямого заимствования и прошли формальную адаптацию, поскольку, во-первых, при произношении используются звуки фонетической системы русского языка, во-вторых, при написании используется графика русского языка. В результате экономических изменений в России в конце XX века, профессии, ранее существовавшие только при экономической системе западных государств, теперь становятся частью российских реалий, поэтому мы можем говорить о частичной семантической освоенности слов.

Отражая Россию постперестроечного периода, автору было необходимо упомянуть и новые предметы быта, которые также находятся в художественной организации романа: *бейсболка, брэнд, бурбон, гамбургер, джин, жалюзи, коктейль, шорты-галифе*. Выбранные слова в контексте романа характеризуют новейшие явления российской действительности, конкретизируют быт и реалии: «Расположенный в центре белого поля цветной квадратик было трудно как следует разглядеть от двери, но Татарский узнал его по цветам – у него был такой же на *бейсболке*» [1]б).

Смежная семантически с предыдущей лексико-тематической группой, слова которой называют новейшие предметы современных реалий: *апартаменты, аэробус, бутик, граффити, джип, дисконт, кабриолет, миллионер, наманикюренный, офис, поп-музыка, стимулятор, супермаркет, таблоид, фасон, хайвей, шоп-тур, электронный*. Слова данной группы отражают современные явления и предметы окружающей среды: «Возможен клип для чартерных рейсов и *шоп-туров* в Стамбул [1]б)». Слова данной группы имеют не только имена существительные, но и прилагательные (*наманикюренный, электронный*), что указывает на появление не только новых предметов, но и признаков.

В. Пелевин в своих произведениях не игнорирует и информационно-технологический прогресс, в следствие чего в текстах употребляется компьютерная лексика. В романе «*Generation П*» данная лексико-тематическая группа используется в первую очередь для названия предметов и явлений новейших информационных реалий: *винчестер, виртуальный, голографический, индикатор, компьютер, лазерный, локатор, монитор, пейджер, принтер, программа, рендер, рендер-сервер, сканер, телеэкран, техномодификация, три-дэ модель, факс, шрифт, эйч-пи-ай, экран*. В романе использование слов данной группы происходит как в прямой речи героев, так и в изложении повествователя: «То есть не только мы, конечно, – такие алтари «Силикон Графика» поставляет вместе с рендер-серверами» [1]б).

В романе широко представлены наименования брендов. Особое место в структуре произведения занимают бренды, поскольку их специфика смежна с рекламой. Данная

лексико-тематическая группа наибольшая из выделенных нами. В её состав входят слова: *Армани, Блэк Тринитрон, Гранд Чероки, Гуччи, Давидофф, Давидофф Классик, Джей-Ар Рейнольд-де тобакко, Джим Бим, Житан, Кадиллак, Камэй, Карден, Кензо, Кодак, Кока-кола, Колье де Бирс, Корейн Эйр, Ламборджини, Мазда, Майкрософт, Мальборо, Мерседес, Мерседес-600, Найк, Нескафе Голд, Нурбс, Оппехайм энд Радлер, Орбит, Панасоник, Панасорд ви-ту, Пеже Позесьон, Пепси, Пепси-кола, Плейбой, Ролекс Уйстер, Рэнджровер, Санрайз, Себен-Ап, Сен-Лоран, Спрайт, Тойота, Тоник, Туборг, Форбс, Фотошоп, Халдей, Харлей-Дэвидсон, Хеннеси, Хилтон, Хуго Босс, Чероки*. Пример употребления: «Но эта обида была смешана с радостью от того, что «Спрайт» ему все-таки остался» [1]6]. Отметим, что употребление названий брендов происходит по-разному. Называя отдельный концерн, который производит какую-либо продукцию, используется написание с заглавной буквы, а у самих лексем (*Мазда, Себен-ап*) отсутствуют парадигмы склонения. Однако встречаются случаи употребления, когда речь идёт об определённой единице продукта (*тойоты, мерседесы*). В таких случаях утрачиваются грамматические особенности имени собственного и приобретает парадигма склонения, в некоторых случаях используются кавычки: «...черные «мерседесы», набитый долларами чемодан и прочие народные архетипы» [1]6].

Рассматривая состав иноязычной лексики в романе В. Пелевина, стоит дифференцировать лексику и по сфере употребления. С точки сферы употребления мы разделим слова на слова неограниченную и ограниченную.

Первая рассматриваемая группа иноязычной лексики неограниченной сферы употребления представляет собой нерусские по происхождению слова, имеющие эквиваленты в русском языке. Она используется для изображения языкового состояния России 1990-х. К таким словам мы отнесли: *имидж, импортный, инсталляция, клип, копия, ландшафт, лузер, ноу нэйм, паттерн, ретро, софт-дринк, спиритический [сеанс], сэйл, фермеры, холл, эксклюзив (эксклюзивный)*. Выбранные слова и словосочетания имеют свои эквиваленты в русском языке: *копия – дубликат, лузер – неудачник, сэйл – распродажа* и др.: «Это был крошечный магазин-однодневка, только что переделанный из бутербродной, но уже несущий на себе печать упадка и скорого заката: плакат в окне объявлял пятидесятипроцентный *сэйл*» [1]7].

Ранее мы также выделили иноязычную лексику ограниченного употребления. К ней мы относим специальную лексику (в том числе и профессионализмы) и грубые просторечия.

К специальной лексике в «Generation П» мы относим группу слов, которые обозначают профессиональные понятия или предметы ограниченной направленности. К таким относятся: *блок, брэнд-эссенция, заппинг, имидж-меню, имидж служба, коллаж, медиа, монтаж, ноктюрн, пантерный, презентация, ретранслировать, фокус-груп*. В сюжетной структуре романа слова этой группы используются при описании профессиональной деятельности рекламных агентств или видеостудии: «Переключение телезрителя, которым управляют режиссер и оператор (то есть принудительное индуцирование субъекта номер два в результате техномодификаций), – это другой тип *заппинга*... [1]6».

Помимо освоенной полностью и частично иноязычной лексики, в романе присутствуют неосвоенные слова – *иноязычные вкрапления*. Рассматриваемые далее слова сохраняют свою исходную графику и имеют ограниченную сферу употребления. По наблюдению М. Леоновой в тексте романа представлено 83 иноязычных вкрапления [1]3, с. 176], однако наши наблюдения показывают результат в 118 лексических единиц.

В художественной структуре романа важной деталью являются бренды, которые становятся одним из главных предметов изображения. В тексте романа нами выявлены следующие наименования: *7-UP, Black label, Bombay saphire, British-American Tobaccos Co., Calvin Klein, Camry, CNN, Coca-cola, CyberGlove, Davidoff classic, Davidoff lights, Diesel, Head and Shoulders, Jim Beam, Johnny Walker, Loser-Jet, Loser-Max, Mercedes, Merde-SS, Nike sweatshot, No name, Panasonic, Panasword V-2, Pantene Pro V, Parliament Passion, Piaget Possession, Play Station, Ray-Ban, Reebok, Seven-Up, Sico, Smirnoff, Sony Black Trinitron,*

Species II, Tofetisimo, ViewSonic, West, Zoom. Рассмотрев подробно лексические ряды отобранных слов, можно сделать вывод о том, что некоторые слова из группы иностранных наименований брендов имеют в тексте романа свои освоенные аналоги: *Coca-Cola – Кока-Кола, 7-UP – Севен-Ап и др.* Освоенные названия брендов чаще всего встречаются в прямой речи, когда неосвоенные названия – в самом тексте, однако нельзя до конца считать истиной: «Его испугала мысль, что там нет ничего, кроме *пенси-колы*, которую он обычно покупал из верности идеалам поколения, но, к счастью, на нижней полке стояла банка лимонада «7-Up», принесенная кем-то из гостей» [1]6].

Своеобразным классом иностранной лексики выступают неосвоенные, то есть сохраняющие исходную графику и семантику, фразеологические обороты. В тексте встречаются следующие иностранные идиомы: *homo homini lupus est* (от лат. – человек человеку – волк [1]8, с. 319]); *if you are so clever show me your money* (от англ. – если ты такой умный, покажи мне свои денежки [1]6]); *mediis tempustatibus placidus* (от лат. – спокойный среди бурь [1]8, с. 438]); *money talks, bullshit walks* (от англ. – деньги говорят, пустой базар отдыхает [6]); *the medium is the message* (от англ. – посредник – это послание [1]6]). Так, в тексте сосуществуют как латинские крылатые выражения, так и новейшие обороты, пришедшие из английского языка. В тексте фразеологические обороты имеют перевод на русский язык, выполненный в виде сносок.

Иноязычные вкрапления являются наибольшей группой, относящейся к неосвоенной лексике. Нами было выявлено 40 вкраплений: *3-d, adaptive optics, american cultural reference, bad trip, black pr, black public relations, brand essence, clean-up, coke, cover stories, cultural references, electronic equipment, excesses, free lance, generation, hi there, homo sapiens, homo sapiens, identity, line extention, loser, memory used, message, motion capture, nurbs patch, oranus PR-кампания, PR-сервис, sta viator, stiching stop, target group, target people, time elapsed, tuborg man, ultra lights, ultra safe, unisex, upper left, zapping*.

Наряду с названиями брендов важной художественной составляющей романа являются рекламные слоганы: *All that jazz; Diamonds are forever; Diamonds are not forever; Do it yourself, motherfucker; Enjoy the Gap; Gucci for men; In God we monopoly; It's a Sin; Just be; Just do it; Just don't do it; Made in USA. One size fits all; Rage Against the Machine; Santa Barbara forever; Sick my duck; Smirnoff citrus twist; Sprite – the Uncola; This game has no name. It will never be the same; To keep up with Jones; Trapped? Masturbate!; Umom Rossiju nye ponyat, v Rossiju mojno tolko vyerit; Viator; Welcome to the route 666; You always come back to basics*. Преимущественно группа слоганов представляет из себя словосочетания, которые не были адаптированы языком-реципиентом. Стоит отметить, что среди слоганов есть транслитерированная цитата из стихотворения Ф.И. Тютчева: *Umom Rossiju nye ponyat, v Rossiju mojno tolko vyerit* – «Умом Россию не понять, / ... /В Россию можно только верить».

Существуя в структуре произведения, иноязычная лексика имеет свои особенности в контексте художественного текста, так и вне него. На наш взгляд целесообразным становится характеризовать отобранную лексику по языку-источнику, наличию или отсутствию эквивалентов в русском языке, характеру лексики ограниченного употребления, а также по степени освоенности.

Основным языком – источником всех выявленных нами слов становится английский язык. Англицизмы в романе составляют подавляющее большинство представленных иноязычий. Это мотивировано в первую очередь правдоподобностью изображения языковой ситуации в России 90–х годов XX века, когда под влиянием глобализации в русский язык начался активный поток заимствований из английского языка, имеющего статус интернационального.

Особенностью состава иноязычия в романе является активное использование имен собственных иноязычного происхождения. Такие имена собственные в романе называют конкретные объекты, имеющие собственное наименование и относящиеся к реалиям. Мы выделяем две группы имён собственных в романе – контекстуальные и не контекстуальные. Контекстуальные имена собственные называют только те предметы, которые существуют

только в художественной структуре произведения В. Пелевина и не имеют точных прообразов в действительности. К ним относятся: *Драфт Подиум, Галлап медиа, Видео Интернешнл, Софт Имаж, Легион*. Неконтекстуальными мы назовём также объекты, которые входят в образную структуру романа «Generation П», однако имеют идентичные прообразы в объективной реальности. К таким лексемам мы относим: *Биттлз, Бэтмен, Валгалла, Дарт Вейдер, Чанпарал, Иштар, Найтмен, Спаун, Пу Эр*.

Особое место занимает экзотическая лексика, которая характеризуется буддистской направленностью. Тема буддизма является в свою очередь одной из основных в поэтике В. Пелевина. К экзотизмам в романе мы отнесли: *Ваххабит, Гелугпа, Калибан, Кама-сутра, Мэдисон-авеню, пейсы, Сиррукх, Сирруф, тофет, хасид, хиппи, хум, шаматх, Энкида*. Помимо атрибутов буддизма, мы видим лексику, которая относится к иностранным реалиям (*хасид, хиппи, Мэдисон-авеню*).

Важной особенностью становится и то, что практически все иноязычные слова носят экзотический характер, поскольку называют явления и предметы, совсем недавно пришедшие в действительность. Таковыми становятся: новые профессии (*криэйтор, копирайтер*), технические средства и понятия (*три-дэ-модель, заппинг*), элементы экономики (*монополия, клиент*) и др.

Характеризуя особенности иноязычий в романе, стоит отметить, что Виктор Пелевин прибегает к созданию неологизмов на базе иноязычной лексики. Эта группа слов содержит две единицы: *видеобарельеф, Туборг Мэн (по аналогии с «Супермэн»)*. В случае с первой лексемой, В. Пелевиным сочетаются техническое явление и предмет искусства для описания компьютерного моделирования: «Ну, мы так думских трехмеров называем. Динамический *видеобарельеф* – проработка вида под одним углом [1]б». Вторая отобранная лексема является результатом авторской языковой игры, в контексте которой марка алкогольного напитка синтезируется с английским корнем *мэн (от англ. – человек [1]5, с. 404)*. В тексте употребляется для наименования финальной главы романа, в которой главный герой достигает «абсолюта». Таким образом, лексическая единица приобретает иронический оттенок.

Важной особенностью является и наличие как эквивалентной, так и безэквивалентной лексики. Эквиваленты имеют некоторые слова, называющие предметы и объекты окружающего мира (*имидж – образ, импортный – заимствованный, паттерн – шаблон*) и предметы быта (*бейсболка – кепка*). Не имеют эквивалентов слова, называющие новейшие явления экономики (*бизнес, кредит*), технические средства (*компьютер, принтер*), новые профессии (*копирайтер, брокер*), бренды (*Кока-Кола, Пепси*).

В. Пелевин в романе «Generation П» передаёт особенности не только окружающего мира в глобальном уровне, но и на локальном. В следствие этого представлено множество лексем ограниченной сферы употребления. К таким словам относятся жаргонизмы (*лэвэ, стид*); специальная лексика, которая предполагает использование только узкой группой людей, относящихся к той или иной группе людей (*заппинг, target group*); грубые просторечия (*bullshit, motherfucker*), написание которых произведено на латинице, а в качестве перевода на русский язык даётся просторечный синоним вместо табуированного слова (*bullshit – пустой базар*).

Различна иноязычная лексика по степени освоенности русским языком. Особенностью является широкое представление иноязычий разной степени освоенности. В романе представлены освоенные, частично освоенные и неосвоенные иноязычные слова.

Полностью освоенная лексика представлена большинством иноязычных слов романа, их семантические свойства достаточно разнообразны (*компьютер, бизнес*). Идентификация такого рода лексики реализуема только через выявление остаточного иноязычного компонента (например, суффикс *-er* в слове *компьютер*).

Частично освоенная лексика в романе представлена в первую очередь некоторыми экзотизмами (*хиппи, хум*). Слово *хиппи* не имеет парадигму склонения в русском языке, однако пишется кириллицей и произносится звуками русской фонетической системы.

Частично освоенным является и важное в структуре романа слово *криэйтор*, на что указывает твёрдый [э] после гласной в произношении и графике. На момент издания романа слово *криэйтор* было действительно частично освоенным, однако сегодня используется вариант [jэ] в произношении и *e* в написании.

Неосвоенная лексика составляет примерно треть всей иноязычной лексики в романе В. Пелевина (118 единиц). Их семантика и сфера употребления весьма разнообразна. Иноязычные слова в тексте произведения также имеют свои контекстуальные особенности. Введение в текст неосвоенной иноязычной лексики происходит несколькими средствами. Во-первых, слова и словосочетания вводятся автором в виде вкраплений: «А мы, копирайтеры, так поворачиваем реальность перед глазами *target people*, что свободу начинают символизировать то утюг, то прокладка с крылышками, то лимонад» [1]б). Вкрапления могут также иметь синтаксическую связь в предложении: «...называемую *identity*» [1]б). В приведенном примере мы можем наблюдать как вкрапление приобретает род через согласованное с ним причастие (*называемую*). Во-вторых, вкрапления могут вводиться в виде слоганов, при этом написание производится с красной строки: «... сознание окончательно вернулось к прагматичному рационализму: / *DO IT YOURSELF, MOTHERFUCKER. / РЕЕВОК*» [1]б). Также меньшая часть вкраплений имеет авторский перевод, выполненный в виде сносок, когда большая часть остаётся только с контекстуальным пояснением.

В романе «Поколение П» в первую очередь иноязычная лексика используется для отображения языковой действительности. Описывая Россию 1990-х годов, В. Пелевин не игнорирует языковой аспект культурного состояния в стране. И.В. Михайлова утверждает, что «тексты произведений Пелевина, которые охватывают разные временные и исторические этапы последнего двадцатилетия, являются незамедлительным откликом на все современные процессы...» [1]4, с. 54], а Е.И. Тимошенко относит Пелевина к писателям-билингвистам [1]9, с. 188] и считает, что «большое количество метатекстовых компонентов, отсылающих читателя к инокультурным и иноязычным объектам, тем самым, большое количество иноязычных вкраплений и американизмов в текстах произведений автора является зеркалом языковой культуры современности» [1]9, с. 189].

Определяя поэтику романа «Generation П», необходимо остановиться на художественных особенностях произведения. Главным предметом изображения становится постсоветская Россия. Название романа задаёт ключевое понимание описываемой проблемы. В большинстве изданий роман публиковался с заглавием на английском языке – «*Generation П*». Эквивалент заглавия на русском языке (*Поколение П*) находится в тексте после авторского предисловия. Английское *generation* фонетически соотносится с иноязычным *генерация*, приобретая семантику технологического процесса. Если в английском языке *generation* не дифференцируется по семантическим оттенкам, то в русском языке слова *поколение* и *генерация* оппозиционны друг к другу. Поэтому, вынося в заглавие романа английское *generation*, В. Пелевин создаёт языковую игру, целью которой становится подготовить читателя к главному предмету изображения, которым становится не поколение, имеющее цели, идеалы, традиции и т.д., а машинная генерация. На проблематику заглавия произведения также обращает внимание М. Леонова, утверждая, что «на уровне макро-структуры произведения дается набросок основных стратегий введения иностранной лексики в текст: прежде всего, стратегии параллельного включения...» [1]9, с. 176].

Концепт нового поколения, созданный Пелевиным, выражается, по нашим наблюдениям, в том числе лексически. Образная структура романа представлена концептами нового российского общества, которое симулирует западную социально-экономическую модель, что является основной мотивировкой к появлению обильного количества иноязычной лексики. В художественной структуре «Поколения П» социум представлен тремя концептами: обобщенный средний класс, криминальные деятели и бизнесмены.

Акцент на проблематике среднего класса вынесен в эпиграф романа, который символически озаглавлен «Памяти среднего класса»: «Все упоминаемые в тексте *торговье*

марки являются собственностью их уважаемых владельцев... [1]б»). В эпиграфе акцентируется внимание на брендах и их введение в текст. Ранее мы выделяли группы иноязычных слов, среди которых большими стали наименования брендов. Этот аспект капиталистического мира способствовал формированию нового социума среди бывшего рабочего класса – общества потребления.

Однако бренды не могут существовать без конечного потребителя, поэтому выполняется продвижение посредством рекламы. Задачей продвижения товара занимаются рекламные агентства, в которых работают *копирайтеры* и *криэйторы*, одним из которых является главный герой. В романе В. Пелевина, таким образом, представляются новые профессии. Их наименования представляют собой также иноязычную лексику, освоенную грамматически и фонетически и выделенную нами в отдельную лексико-тематическую группу.

Английские названия брендов в контексте романа выполняют художественно-стилистическую функцию, поскольку указывают на основной продукт рыночной экономики и его страну-источник. Выше нами было указано, что названия торговых марок в тексте представлено частично освоенной и неосвоенной лексикой. Таким художественно-стилистическим приёмом создаётся образ предметов, по своей природе чуждых русскому человеку, потому что не выполняется освоение русским языком.

Концепт среднего класса и его основные потребности изложены духом Че Гевары, вызванным главным героем: «У *орануса* нет ни ушей, ни носа, ни глаз, ни ума [1]б»). Атрибутами общества потребления становится бренды (*Мальборо*, *Nike*), выделенные нами в соответствующую лексико-тематическую группу, которые лишь изображают материальное благо, не неся какой-либо ценности.

Концепт бандитизма представлен чеченской диаспорой и московской «крышей». Чеченец Гусейн, как и крупные бизнесмены, также имеет в атрибутах своего образа наркотические вещества (*опиаты*), а московский бандит Вовчик Малой ездит на престижном автомобиле *Mercedes-600*.

Концепция бизнеса, как основополагающего для новой экономики класса, представлена в романе в образе директоров маркетинговых агентств (Пугин, Ханин, Азадовский). Атрибутами этого концепта становятся также бренды (*сигареты Парламент*, *автомобили Mercedes*) наркотические вещества (*кокаин*, *ЛСД*), элементы роскоши и др. Товары потребления практически идентичны как у среднего класса, так и у бизнеса, однако делается упор на стоимость и престижность товара. Речевая культура представителей данного концепта изобилует жаргоном. Герои употребляют как жаргонизмы, имеющее происхождение из русского языка, так и жаргон, частично ассимилированный русским языком: «И *лэвэ* тоже. Кстати, может тебе одолжить, а?» [1]б).

Таким образом, картина мира, созданная в романе «Поколение П», имеет в своём базисе три основы: концепцию среднего класса, бандитизма и бизнеса. Каждому из выделенных категорий свойственны одни и те же свойства, которые лексически подчёркиваются иноязычной лексикой (англицизмами). Роль иноязычий в романе заключается в описании природы новейших преобразований в укладе страны, нарочито делается упор на происхождение социальной проблемы извне.

Как мы определили ранее, иноязычная лексика используется как в своих освоенных формах (*сэйл*, *лэвэ*), написание которых произведено кириллицей, так и в полностью неосвоенных (*identity*, *motion capture*), написанных латиницей. Новейшие освоенные иноязычия объясняются в тексте контекстуально: «Во как прыгает! Вот что значит *ангрейд*... [1]б»). Однако значительный пласт лексики остаётся без контекстуального объяснения. Неосвоенная лексика сопровождается переводом посредством сноски только в случае, если вкрапление представляет собой имя собственное (*Hellraiser*), фразеологический оборот (*Money talks, bullshit walks*) или слоган (*just be*). М. Леонова также обращает внимание на проблематику сосуществования в текстах произведений В. Пелевина на уровне структурной организации текста, приходя к выводу, что «функция введения иностранного слова <...>

заключается в создании комплексной перспективы на предмет повествования... [1]9, с. 181]», то есть создания плюрализма значений.

Описывая концепцию постсоветской России, В. Пелевин представил многие атрибуты нового мира. Таким образом, иноязычная лексика в «Поколении П» выполняет прежде всего *номинативную функцию* – называет предметы новейших реалий. По нашим наблюдениям иноязычная освоенная лексика называет предметы материального мира (*пейджер, компьютер*), а иностранная лексика выражает отвлечённые понятия, направленные на описание состояния социума (*identity, target people*).

Иноязычная лексика также выполняет в романе *художественно-стилистическую функцию*. Анализируя выделенные нами группы иноязычных слов, можно утверждать, что лексика, представляющая названия брендов, слоганы и т.д. характеризует картину мира, созданную в романе, а именно описывает элементы общества потребления. Например, фразеологизмы, представленные в романе на английском языке, содержат один посыл, направленный на возвышение денежных ценностей (*money talks, bullshit walks*). Также большое количество атрибутов маркетинга (*криэйтор, менеджер, имидж*) позволяют сопоставить причинно-следственную связь в образной организации романа. Ранее выделенные концепты общественного устройства находятся в постоянной взаимосвязи: средний класс потребляет, бизнес продаёт посредством рекламы, криминалитет «крышует».

Разъясняется новое общественное устройство через концепцию мира, рассказанную главному герою духом Че Гевары, который называет нового человека *identity*: «*Identity* – это фальшивое эго, и этим все сказано. Буржуазная мысль, анализирующая положение современного человека, считает, что прорваться через *identity* назад к своему эго – огромный духовный подвиг [1]6)». Приведённая цитата характеризует авторское отношение В. Пелевина к потребительскому устройству общества. Человек перестаёт быть личностью, а становится тем самым *identity*. Тем самым художественно-стилистическая функция становится главной.

В языковой структуре романа неосвоенная иноязычная лексика выполняет также функцию *онимов* – акцентирует внимание читателя на описываемых объектах. Анализируя функции иноязычий в произведениях В. Пелевина к такому выводу приходит Е.И. Тимошенко [1]9, с. 190]. По нашим наблюдениям, в романе «Поколение П» иноязычные слова служат для расставления авторских акцентов при создании художественного образа. Например, для описания потребителей глазами главного героя используется неосвоенное словосочетание *target people*: «А мы, *копирайтеры*, так поворачиваем реальность перед глазами *target people*, что свободу начинают символизировать то утюг, то прокладка с крылышками, то лимонад» [1]6]. Учитывая художественный посыл романа, создание акцента на безликой массе потребителей при помощи словосочетания на английском языке образует эффект отстранённости образа и его инородность.

Таким образом, иноязычная лексика в романе играет большую роль. С помощью не только называются новые предметы действительности, но и формируется авторская концепция новейшего российского общества. Сопоставив ранее выделенные нами группы иноязычных слов с особенностями их употребления, можно сделать вывод, что, используя иноязычную лексику в романе, Пелевин описывает общество потребления и его атрибуты, устройства и реалии, выражается авторское отношение к описываемым образам.

Список литературы

1. Возьмитель А., Глобализация для России [Электронный ресурс] // Высшая школа экономики. – URL: <https://www.hse.ru/news/1163619/1103120.html> (дата обращения: 01.12.2021).
2. Давыдова Т.Т. Современный литературный процесс в России / Т.Т. Давыдова, И.К. Сушилина. – М.: Изд-во. МГУП, 2007. – 435 с.

3. Леонова М., Функция иностранного слова в прозе Виктора Пелевина / М. Леонова // Дергачевские чтения 2016. Русская словесность: диалог культурнонациональных традиций : материалы XII Всероссийской научной конференции (г. Екатеринбург, 13-14 октября 2016 г.) : К 70летию Объединенного музея писателей Урала. – Екатеринбург : Издво Урал. унта, 2017. – С. 176-181.
4. Михайлова И.В. Иноязычные вкрапления в романе В. О. Пелевина «Чапаев и Пустота» // Актуальные вопросы филологической науки XXI века : сборник статей VI Международной научной конференции молодых ученых, Екатеринбург, 10 февраля 2017 года. – Екатеринбург: ООО «Издательство УМЦ УПИ», 2017. – С. 34-39.
5. Новый Большой англорусский словарь: в 3х т. Около 250 000 слов / Под общ. рук. Ю.Д. Апресяна. – М.: Рус. яз., 1993 – 832 с.
6. Пелевин В.О. Generation П / Виктор Пелевин. – М.: Эксмо, 2021. – 352 с.
7. Пелевин В.О. Тайные виды на гору Фудзи / Виктор Пелевин. – М.: ЭКСМО, 2018. – 416 с.
8. Словарь латинских крылатых слов: 2 500 единиц. Под ред. Я.М. Боровского. – 3е изд., стер. М.: Рус.яз., 1988. – 960 с.
9. Тимошенко Е.И. Семантизация иноязычных включений в художественном тексте В. Пелевина в контексте индивидуального творческого билингвизма // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2013. – № 6 (24). – в 2х ч. – Ч. II. – С. 188-190.
10. Черняк М.А. Современная русская литература : учебник для академического бакалавриата / М. А. Черняк. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 294 с.
11. Яворски М. Реконфигурация в романной поэтике Виктора Пелевина. Познань: Изд.: Университет им. Адама Мицкевича, 2017. – 184 с.

Метамодернизм в контексте современной русской литературы

Семёнов Данил Романович

студент, 3 курс, Департамент образовательной политики в русской и зарубежной филологии

Школа педагогики ДВФУ

E-mail: semenov.dr@soe.dvfu.ru

Научный руководитель – канд. филол. наук, доцент Н.В. Надуда

E-mail: navla@yandex.ru

Получив свой расцвет в мировой культуре в конце XX века, постмодернизм претерпевает ряд изменений. В начале XXI века постмодерн начинает утрачивать свою абсолютную актуальность в общемировом дискурсе, что выражают в своих статьях и эссе философы и филологи XXI века. Дискуссии о конце постмодернизма и о начале новой культурной парадигмы начались в 1990-х годах и не утихают до сих пор. На смену постмодернизму предлагались различные концепции: *протеизм* [Эпштейн], *альтермодернизм* [Буррио], *неомодернизм* [Деннинг], *стакизм* [Томсон] и др.

В философском и культурологическом дискурсе закрепились концепция Робина ван ден Аккера и Тимотеуса Вермюлена, которая была описана в их эссе «Заметки о метамодернизме». Культурные процессы, которые происходили в западной культуре 2010-х годов, характеризовались по мнению европейских мыслителей своеобразным синтезом культурных парадигм модерна и постмодерна, представляли собой колебание между двумя полярными догмами двух эпох [6].

В 2011 году британский художник Люк Тёрнер публикует «Манифест метамодерниста», где в восьми тезисах описывает особенности новой культурной парадигмы. Основополагающими становятся по нашему мнению первый и второй тезисы, которые далее помогут нам в идентификации метамодернизма в художественном тексте: «Мы признаем, что колебание – естественный порядок мира»; «Мы должны освободиться от инертности, вызванной веком идеологической наивности модернизма и циничного лицемерия его антонимичного внебрачного ребенка» [11].

Во второй половине 2010-х годов западноевропейский культурологический дискурс становится применим и к России. Термин «метамодернизм» применяется в ряде научных статей, эссе, художественной литературе и текстах музыкальных композиций. Например, только на ресурсе «КиберЛенинка» по запросу «Метамодерн» на момент написания данного материала представлено 166 статей. В публицистике проблема идентификации метамодерна представлена, например, эссе Л. Пушиной «О чудесах и метамодернизме» [14], где эпитетами определяется метамодернизм как «светлый, переменчивый, колеблющийся, как солнечные блики». В произведении Павла Селухова «Добыть Тарковского. Неинтеллигентные рассказы» герой в «Бориске над Камой» описывает своё мироощущение, применяя сам термин, а также, декларируя основной принцип метамодерна – промежуточное семантическое состояние между догмами модерна и постмодерна: «*В те годы я был заражен одним образом и одним словом. Образ – качающийся маятник, слово – метамодернизм. <...> Если в модерне добро и зло закреплены за конкретными героями, а в постмодерне постоянно меняются местами и не существуют как таковые, то в метамодерне добро и зло блуждают. <...> Метамодерн не говорит, что один человек добр, а другой зол, не говорит он и того, что добра и зла не существует. Он просто говорит, что и то и другое совершенно в духе, природе каждого человека. И «каждого» здесь, в общем-то, ключевое слово...*» [16]. В музыкальном творчестве, а именно – в текстовой его составляющей, также встречаются упоминания метамодернизма. Например, в тексте рэп-композиции «Егор Летов» Славы КПСС эпитафия содержит в себе

определение поэтики исполнителя: *«В джазе это называется «Новая романтика»/ То, что мы сейчас сделаем, своего рода метамодерн...»* [18].

Российский писатель Александр Пелевин в интервью газете «Деловой Петербург» максимально верно, по нашему мнению, определил преемственность постмодерна и метамодерна: *«Постмодерн использует накопившийся культурный опыт для его же разрушения, метамодерн – для создания новых смыслов. Он не ставит задачей разрушать постмодернистскую систему или противостоять ей: напротив, он строит собственные смыслы, утверждает новое...»* [15]. Смежный тезис прозвучал в интервью рэп-исполнителей Славы КПСС и Андрея Замай интернет-изданию «Бумага»: *«Мы скорее метамодернисты. Это новая искренность через постмодернистские практики»* [7]. Мы считаем, что схожесть выдвинутых тезисов двумя разными деятелями современной культуры связаны с единым первоисточником тезиса – «Манифестом метамодерниста». Ранее выделенные тезисы Тёрнера семантически тождественны тем, что были высказаны А. Пелевиным и А. Замаем. Сопоставив все приведённые контекстуальные упоминания метамодернизма, мы можем сделать вывод о понимании и принятии концепции новой культурной парадигмы именно такой, какой описывали её ван ден Аккер и Верлюмен в эссе 2010-го года. Таким образом, мы определили, что термин «метамодернизм» активно используется в русском культурном дискурсе и определяется, как культурная парадигма, диалектически сменившая постмодернизм.

Основная проблема концепции метамодерна на наш взгляд – это недостаточная научно-теоритическая база, которая преимущественно мотивирована новизной термина, введённого в научный дискурс в 2010 году. В критической статье «Содержание этой книги» философ Александр Павлов также делает акцент на данной проблеме: *«Как правило, авторы упоминают метамодерн лишь технически, но очень редко используют сам аппарат теории, который ... весьма беден. <...> Метамодернизм пока что остаётся эстетической концепцией...»* [10]. Проблема недостаточности научной базы затрудняет и литературоведческий анализ художественного текста, поскольку мы не можем сослаться на авторитетный источник при выделении стилевых доминант, характеристике образов, выделение жанровых особенностей произведения и т.д. В силу опять же новизны понятия проблематично будет и разграничить метамодернистские тексты от, например, постмодернистских.

Однако уже на данном этапе исследования новейшей культурной парадигмы мы можем выделить некоторые отличительные характеристики художественного произведения. Во-первых, феномен «новой искренности», который описывается М. Эпштейном как «опыт использования «падших», омертвелых языков с любовью к ним, с чистым воодушевлением, как бы преодолевающим полосу отчуждения <...> лирическое задание восстанавливается на антилирическом материале – отбросах идеологической кухни, блуждающих разговорных клише, элементах иностранной лексики» [20]. Во-вторых, это логически вытекающая из первого фактора постирония, которую мы трактуем как сатирический приём, где предметом высмеивания становится первичная ироническая конструкция. Основным свойством постиронии становится смещение акцентов между объектом и субъектом насмешки, вследствие чего становится проблематично отделить искренние суждения от иронических. В-третьих, это переосмысление постмодернистской игры и насмешки, использование деконструктивных стратегий в качестве средства, а не цели. В.А. Сербинская, описывая проблему разграничения постмодернизма и метамодернизма, выделяет также поворот от децентрализации человека непосредственно к человеку: *«Постмодернизм существовал вне человека (децентрализация субъекта), XXI век становится временем размышлений о техноэтике, о сосуществовании человека и природы, а также временем вероятного поворота к человеку (субъекту)»* [17].

Поиск метамодернистской литературы по суждению Робина ван ден Аккера следует начинать с текстов, отнесённых ранее к постмодернистским [10]. Являясь на данный момент социокультурной доминантой, постмодернизм так или иначе оставляет в текстах свой

стилевой «след». Рассмотреть феномен переосмысленного постмодернизма, по нашему мнению, следует с творчества Тимура Кибирова, на что есть ряд логических оснований. Давыдова Т.Т. относит Т. Кибирова к «преодолевшим постмодернизм», а также указывает на использование поэтом постмодернистского приёма, однако не в целях игры и деконструкции: *«Кибировский парафразис близок к постмодернистской пародии своим комизмом, но направлен не против объекта вариации, а на него. Кибиров не отрицает точку зрения предшественника, а спорит с ней, не теряя уважения к ее автору»* [1]. М. Эпштейн, описывая новую искренность, отождествляет понятие с постструктурализмом, а также приводит в пример творчество Кибирова [19]. Ранее мы определили новую искренность как характерную черту метамодернизма. Рассматривая тезис Давыдовой о парафразисе в творчестве Тимура Кибирова, мы можем также соотнести суждения о исследователя с тезисом о постмодернистских практиках, используемых в созидательных целях. Примечателен ещё тот факт, что сам Кибиров не причисляет себя к постмодернистам: *«Термина «постмодернизм» я старательно избегаю, потому что так до сих пор и не понял, что именно он означает»* [13].

Прозаические произведения также отражают новейшие тенденции, определяемые нами как метамодернизм. В романе Александра Пелевина «Здесь живу только я» наглядно представлены метамодернистские текстовые практики. В авторской аннотации романа А. Пелевин указывает на непринадлежность произведения к парадигме постмодернизма: *«Здесь Гражданская война превращается в мифическое полотно из фантасмагорий, гротеска и визионерства – но без малейшей доли модного нынче постмодернизма»* [12]. На первый взгляд мы наблюдаем противоречие, поскольку представление исторического сюжета через фантасмагорию является одним из деконструктивных приёмов создания художественного текста, однако автором декларируется непринятие постмодернистской традиции. С точки зрения метамодернизма авторский тезис представляет законченное логическое изречение, поскольку, следуя из «Манифеста метамодерниста» Люка Тёрнера, постмодернизм как культурное и социальное явление является отрицается, однако не отменяется, а используется его «модифицированная версия».

В романе переосмыляется роль симулякра. В новостном первоапрельском сюжете, который был снят Германом Каневским, рационально, но в какой-то степени иронически объясняется замена настоящих скульптур на надувные: *«Искусство, само по себе, вещь очень хрупкая. Даже египетские пирамиды рушатся <...> Поэтому для того, чтобы оградить эти произведения искусства от порчи, мы решили заменить их копиями...»* [12, с. 81]. Приём использования копии вместо подлинной единицы искусства мы наблюдаем также в «Пушкинском доме» Андрея Битова: *«Да нет, конечно, маска была не настоящая! Копия...»*. Однако копия в тексте А. Пелевина не ставит целью подменить оригинал (как у А. Битова), а сохранить оригинальное произведение, представляя на широкое обозрение только копию, не имеющую культурно значимого содержания. Симулякр – это искусственно воспроизводимый архетип и, относительно постмодернизма, носит скорее опустошающий характер, однако в толковании метамодернистской концепции симулякр приобретает созидательную функцию. Явление содержательной пустоты также художественно рассматривается в эпизоде с похоронами Ленина, когда люди несут пустой гроб: *«Не мешай нам хоронить нашу пустоту...»* [12, с. 119]. Концепция пустоты рассматривалась в постмодернистском романе Виктора Пелевина «Чапаев и Пустота», где главный герой сомневается впоследствии даже в факте своего существования. Но в романе «Здесь живу только я» пустой гроб Ленина не подразумевает отсутствие самого Ильича как сюжетобразующего символа, а обозначает его жизнь. Важным аспектом с точки зрения рассмотрения данного романа как метамодернистского служит литературное воскрешение мифа и символа и приобретение статуса художественного средства у симулякра.

Концептуально значимый образ в романе «Здесь живу только я» – это советский поэт и писатель Юлиан Александрович Фейх, который является художественным вымыслом. Через его образ Александр Пелевин обращается к традициям модернизма. Юлиан Фейх

представляется как значимым литературным художником начала XX века: указывается его связь с В. Маяковским, описывается его участие в Первой, Второй мировой и Гражданской войнах, представлены заметки критиков о нём и т.д. Процесс создания этого образа в контексте романа является схожим с актом мифотворчества и художественного обобщения. Однако итогом романа становится осознание создания текста, всей художественной реальности Юлианом Фейхом. Композиционно роман «Здесь живу только я» схож с повестью Виктора Пелевина «Принц Госплана», где основу композиции представляет сюрреалистическое двоемирие. Принципиальное различие – это явление творца-художника у А. Пелевина и его отсутствие у В. Пелевина. Содержание романа наполняется своим собственным смыслом, который отличен от деконструктивных стратегий.

Таким образом, роман Александра Пелевина «Здесь живу только я» сочетает в себе символы, миф с одной стороны, и сюрреалистическое двоемирие с другой, что соответствует принципам метамодернизма.

Значимый тезис выдвигает А.Е. Масалов, говоря о том, что стратегии современных поэтических практик смежны со стратегиями создания рэп-текстов [8, с. 24]. В постструктуралистском понимании литература – это не только устоявшиеся формы драмы, лирики и прозы, но и весь текст (как в широком, так и в узком толковании) в общем. Исходя из этой точки зрения, современные литературные процессы могут происходить как, например, в лирике, так и в рэпе. Так, для нас представляет интерес творчество исполнителя Андрея Замае, в частности – музыкальный альбом «Андрей», который представляет из себя единое художественное произведение, объединённое одним лирическим сюжетом. Лирический герой «Андрея» потерян в собственном бытии. Осознание этого факта становится причиной глубокой рефлексии, итог которой – принятие себя. Особенностью, отличающей лирического героя А. Замае, становится его осмысление потерянности не как конкретной позиции, а как нахождения между двумя бинарными оппозициями «изгнание–возвращение». В тексте «Одинокое пламя» мы наблюдаем это нахождение вне метафизических категорий: *«Где-то между и адом, и раем/ Куда задует меня завтра – не знаю...»* [5]. Глубина, создаваемая Андреем Замаем в контексте постмодернистского музыкального жанра, соотносится с понятием «литературы реконструкции» [10, с. 246], которое И. Губер и В. Функ предлагают как обозначение тенденции на наполнение постмодернистских (на первый взгляд) текстов элементами психологизма, традицией и её осмыслением, субъективным авторским восприятием.

Мотив возвращения приобретает форму лейтмотива в первую очередь благодаря вкраплениям с записями голосовых фрагментов самого Андрея Замае, которые были записаны ещё в ранней подростковой возрасте. Песня «Деньги-Ветер» начинается с такого фрагмента: *«Дэнег побольше, ну и разных там всяких, этих, как его... Ну Sony бы, не отказался от Sony, книжек побольше. И... Ну что? И ходил на каждый концерт, который бы проходил у нас в городе, покупал каждый день по кассете...»* [2]. Начало песни сопровождается монологом юноши и его мотиве получить больше денег, однако несостоятельность такого желания декларируется уже самим лирическим героем: *«Деньги–деньги–деньги меняют ни....»* [2]. Соотнесение мировосприятия авторской позиции в раннем юношеском возрасте и в момент написания лирического текста в осознанном состоянии дают глубину постмодернистской форме рэп-композиций, созданных Андреем Замаев. Необходимо также акцентировать внимание на том, что тексты из альбома «Андрей» не лишены черт постмодернистского произведения. В вышеуказанных рэп-текстах песен мы сталкиваемся с нецензурной лексикой, нарочито заниженным стилем, обращение к концепциям обывательской жизни, словестной и концептуалистической игрой и др. Однако все перечисленные аспекты не становятся семантическим базисом текстов А. Замае, а служат средствами построения субъектной организации текста. Также присущий рэп-поэтике эгоцентризм утрачивает свою доминирующую позицию, уступая место доминанты лирическим переживаниям и рефлексии.

Важная в контексте нашей работы тема поднимается в песне «Море». Субъект речи

повествует о метафорическом друге, который стремился разрушить устоявшиеся рамки, однако терпел фатальный крах: *«Друг мой говорил, мол, я и плавать не боюсь/ Если надо, если надо, всегда утоплюсь/ Полюбил морские соли, будто бы лангуст/ Обожгло ему носоглотку на берегу...»* [4]. Андреем Замаем поднимается тема вседозволенности, выхода за рамки, которые имеют последствия. Если постмодернистская эстетика провозглашает вседозволенность в создании текста, то «Метамоде́рн же призван встать **над** этими рамками» [9]. Лирический герой не находится в позиции нахождения в условных рамках или их отрицания, а созерцает и осмысляет саму проблему, находясь принципиально над этими рамками, что наиболее близко к концепции и эстетике метамоде́рнизма.

Завершение всего осмысления озвученной проблематики происходит в песне «Мой». Текст совмещает композиционно несколько дискурсов, которые были начаты хронологически ранее в альбоме. Озвучивается культурологическая проблема совмещения сниженной формы и глубокого содержания: *«Я очень злой, это проблема, но я поднимаю вопрос/ Ты отвернёшься: я маргинал, тебе неприятен мой тон...»* [3]. Поэтике метамоде́рнизма свойственно совмещения идейно наполненного содержания и иронически игровой формы, что следует из «Манифеста метамоде́рниста» Люка Тёрнера. Рефлексия собственного опыта приводит лирического героя к пониманию общечеловеческой природы описываемых проблем: *«Мой панк-рок – это поп-искусство/ Мой закон – это голый мусор/ На... всё, что не пощёчина вкусу...»* [3]. Ироническое отождествление себя с популярным искусством встречается также и в других текстах А. Замай («Да, я по жизни попсарь, будто песни Шахзод» – Неошансон (2018)). В приведённых строках также мы находим интересным использование интертекста к манифесту футуристов «Пощёчина общественному вкусу», что актуализирует связи модернистского литературного искусства с дискурсом Андрея Замай. Акцентируем внимание на том, что условное стилевое и содержательное расположение между поэтикой модернизма и постмодернизма и их синтез также являются составляющей частью поэтики метамоде́рнизма, исходя из «Манифеста метамоде́рниста».

Таким образом, альбом «Андрей» Андрея Замай, выполненный в характерной для рэп-творчества форме, наполняется «глубиной», не отрицая игровой постмодернистской формы и заниженного стиля, что, как мы доказали, соотносится непосредственно с характерным метамоде́рнизму колебанием. Поэтические практики, которые использует А. Замай для создания текста, близки по своей сущности к постконцептуализму Тимура Кибирова и концепции «литературы реконструкции» И. Губера и В. Функа. Содержательную глубину рэп-текстам придают лейтмотив возвращения, реализующийся через рефлексии детского опыта, и лирическое осмысление личностных и общекультурных проблем.

Попытки философов и литературоведов XXI века описать современные тенденции в том числе в литературе, привносят в понимание объективной действительности новые детали. Диалектически развиваясь, постмодернизм постепенно утрачивает деконструктивные функции, открыв новые созидательные тенденции, которые в 2010 году назовут метамоде́рнизмом. Концепция метамоде́рнизма, по нашему мнению, отражает и обобщает и современные литературные процессы в российском искусстве.

Список литературы

1. Давыдова Т.Т., Сушилина, И.К. Современный литературный процесс в России: Учебное пособие. М: МГУП, 2007. – 364 с.
2. Замай. Деньги-Ветер // Genius [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://genius.com/Zamay-money-wind-lyrics>. – Дата доступа: 19.03.2022.
3. Замай. Мой // Genius [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://genius.com/Zamay-mine-lyrics>. – Дата доступа: 14.03.2022.
4. Замай. Море // Genius [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://genius.com/Zamay-sea-lyrics>. – Дата доступа: 12.03.2022.

5. Замай. Одинокое пламя // Genius [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://genius.com/Zamay-lonely-flame-lyrics>. – Дата доступа: 19.03.2022.
6. Заметки о метамодернизме // Metamodern – журнал о метамодернизме URL: <https://metamodernizm.ru/notes-on-metamodernism/> (дата обращения: 23.11.2021).
7. Интервью с Гнойным и Замаем // Бумага URL: <https://paperpaper.ru/fullscreen/antihype/> (дата обращения: 23.11.2021).
8. Масалов А. Е. Пост-ирония и «мерцание»: к вопросу о некоторых типологических схождениях русского рэпа и актуальных поэтических практик / А. Е. Масалов // Русская рок-поэзия: текст и контекст. – 2020. – № S20. – С. 22–31.
9. Метамодерн – новый способ смотреть на мир // Newtonew [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://newtonew.com:81/culture/wow-metamodern>. – Дата доступа: 12.03.2022.
10. Метамодернизм. Историчность, Аффект и Глубина после постмодернизма / Р. Ван ден Аккер: [пер. с англ. В.М. Липки; вступит. ст. А.В. Павлова] – М.: РИПОЛ классик, 2020. – 342 с.
11. Метамодернист // Манифест // Metamodern – журнал о метамодернизме URL: <https://metamodernizm.ru/notes-on-metamodernism/> (дата обращения: 23.11.2021).
12. Пелевин А. Здесь живу только я. Роман. – М.: Издательство «Пятый Рим» (ООО «Бестселлер»), 2016. – 256 с.
13. Посмотрим, каков он будет, прекрасный новый мир // Известия IZ URL: <https://iz.ru/1093893/daria-efremova/posmotrim-kakov-budet-prekrasnyi-novyi-mir> (дата обращения: 23.11.2021).
14. Пушина Л. О чудесах и метамодернизме. Футурум АРТ № 2 (49), 2019.
15. Русский метамодерн. Сделаем литературу снова великой // Деловой Петербург URL: https://www.dp.ru/a/2018/11/17/Russkij_metamodern__Sdela (дата обращения: 23.11.2021).
16. Селуков П.В. Добыть Тарковского. Неинтеллигентные рассказы / Павел Селуков. – Москва: Издательство АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2020. – 349 с.
17. Сербинская В.А. Постмодернизм и метамодернизм: разграничение понятий и черты метамодернизма в современной литературе // Парадигма. – 2017. – №26. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/postmodernizm-i-metamodernizm-razgranichenie-ponyatiy-i-cherty-metamodernizma-v-sovremennoj-literature> (дата обращения: 23.11.2021).
18. Слава КПСС. Егор Летов (текст) // Genius URL: <https://genius.com/Slava-kpss-egor-letov-lyrics> (дата обращения: 23.11.2021).
19. Эпштейн М. Постмодерн в России. Литература и теория. – М.: Издание Р. Элинина, 2000. – 368 с.
20. Эпштейн, М. Каталог новых поэзий // Современная русская поэзия после 1966 года. – 1990. – С. 359–367.

Музыкальное развитие младших школьников как средство их духовно-нравственного воспитания

Сингаевская Алина Сергеевна

студентка, 4 курс, Департамент педагогики и психологии развития

Школа педагогики ДВФУ

E-mail: singaevskaya.alina98@mail.ru

Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент Н.Г.Столярова

E-mail: nathali58sto@mail.ru

Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения является приоритетной задачей системы российского образования. От него зависит не только собственно духовно-нравственное состояние общества, но культурно-цивилизационное развитие и национальная безопасность государства.

Понятия «дух», «духовность», «нравственность» с древних времен занимали умы великих философов, просветителей, общественных деятелей, ученых – представителей разных областей науки, таких, как Аристотель, Конфуций, Гегель, Кант; С.Л. Выготский, А.В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, А. Маслоу, С. Л. Рубинштейн; И. П. Павлов и В.М. Бехтерев. Выдающиеся педагоги всех времен (К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко, С.Т. и В.Н. Шацкие, В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили и др.) размышляли о целях и способах духовно-нравственного воспитания достойного человека.

О необходимости изучения и совершенствования духовно-нравственного воспитания в наше время свидетельствует статистика преступности несовершеннолетних, данные исследований ценностных ориентаций молодежи, нравственных представлений и поведения детей и подростков, а также исследования взглядов родителей на духовно-нравственное воспитание их детей. В среде современных детей часто встречаются такие явления, как жестокость, агрессивность, эгоизм, грубость, сквернословие, обман, нежелание конструктивно взаимодействовать с людьми и др. К этому нельзя относиться нейтрально, так как недостатки духовно-нравственного воспитания в школьном, особенно младшем школьном возрасте невосполнимы в будущем. Именно в этом возрастном периоде формируются основы мировоззрения ребёнка, в том числе его система ценностей, взглядов, привычек, поведения.

Для младшего школьника характерна незрелость эмоциональной, волевой и духовной сферы личности. Вместе с тем, этот возраст отличается эмоциональностью восприятия мира, природной восприимчивостью и влечением к прекрасному, доброму, светлому, любознательностью, образностью мышления, познавательной активностью, открытостью новому, стремлением к его исследованию. В этом возрасте происходит становление духовности личности ребёнка – собственно «человеческого в человеке» (ценностей, нравственности, культурных потребностей и др.). Следовательно, в младшем школьном возрасте у детей имеются все предпосылки для правильного формирования личности [3, 8 и др.].

Духовно-нравственное становление личности, как полагают ученые, осуществляется «через накопление духовного опыта, который не может быть сформирован вне контекста культуры и образования; через взаимодействие с искусством в процессе индивидуальной и совместной творческой деятельности» [10]. Очень важно развивать в детях чувство прекрасного, формировать высокие эстетические вкусы, умение понимать и ценить прекрасное как в народном творчестве, так и в искусстве, понимать его символику, развивать чувствительность к его смыслам, способствовать эмоциональному отклику и переживанию. Распознанные, осмысленные и пережитые ценности и идеалы, заложенные в содержании произведений искусства, составят духовное содержание личности, станут внутренними позициями и стимулами к жизни, поведению [5].

Согласно положениям ФГОС НОО, задачи духовно-нравственного развития и воспитания должны решаться в целостном процессе обучения и воспитания школьников. Особую роль здесь играют учебные предметы гуманитарно-эстетического цикла: литература, музыка, изобразительное искусство, которые призваны через интеллектуальное, эмоциональное и деятельностное познание прививать такие нравственные качества личности, как любовь к Родине, долг, честь, совесть, достоинство.

В начальной школе, как показывает практика, предметы гуманитарно-эстетического цикла имеют большую привлекательность для детей и способны оказать на них сильное воспитательное воздействие. Следовательно, необходимо продолжать поиски эффективных подходов, способов введения гуманитарно-эстетического содержания в воспитательный процесс.

Особое влияние на развитие личности имеет музыка – «искусство интонируемого смысла» [9]. Развитое музыкальное восприятие позволяет воспринимающему раскрыть и освоить те смыслы, которые содержатся в произведениях [5, 10, 11]. Однако, как показывает практика, часто учителя не уделяют должного внимания развитию восприятия музыки как инструмента познания ее духовно-нравственного содержания, больше обращая внимание на усвоение музыкально-теоретической информации, терминологии, запоминание и исполнение песен.

Поэтому для своего исследования мы выделили проблему, которая заключается в поиске эффективных средств духовно-нравственного воспитания младших школьников. Целью нашего исследования стало обоснование педагогических условий использования музыкального развития младших школьников как средства их духовно-нравственного воспитания

В ходе теоретического анализа проблемы мы выявили следующие ее аспекты.

Духовность и нравственность – базовые понятия для духовно-нравственного воспитания детей.

Духовность – понятие философское. В самом общем смысле оно означает совокупность проявлений духа в мире и человеке, где дух – нематериальное начало; высшая способность человека. В социологии, культурологии и публицистике «духовностью» часто называют объединяющие начала общества, выражаемые в виде моральных ценностей и традиций, сконцентрированные, как правило, в религиозных учениях и практиках, а также в художественных образах искусства. В рамках такого подхода проекция духовности в индивидуальном сознании называется совестью [7].

В педагогических справочниках духовность рассматривается в трёх аспектах:

–высший уровень развития саморегуляции личности, когда основными ориентирами её жизнедеятельности становятся непреходящие человеческие ценности;

–ориентированность личности на действия во благо окружающих;

–с христианской точки зрения – сопряжённость человека в своих высших стремлениях с Богом [6].

Духовность изучается с точки зрения познавательных, нравственных, этических, эстетических, и творческих аспектов.

При разнообразии подходов к данному явлению, большинством исследователей признается, что духовность есть процесс и итог развития человека до уровня постижения своей бытийной сущности. Стержнем духовных поисков человека выступают его нравственные идеалы; ядром духовности признаются смыслы.

Как видно из определений духовности, она неразрывно связана с нравственностью. Под нравственностью понимают направленность отношений личности к людям, к материальным и духовным ценностям, к окружающей ее природе, ко всему живому миру. Нравственность – моральное качество человека, некие правила, которыми руководствуется человек в своём выборе – также является явлением нематериальным. Термин чаще всего употребляется в речи и литературе как синоним морали, иногда – этики. Нравственность связана с поведением человека, она отражает качество его духовности (смыслов, идеалов), которое в

свою очередь выражается в поведении человека, в его взаимоотношениях с окружающим миром [2].

В качестве нравственных ценностей у всех народов почитаются честность, верность, уважение к старшим, трудолюбие, патриотизм. Нравственность в сочетании с духовностью составляет основу личности.

Согласно Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования, духовно-нравственное воспитание – это педагогически организованный процесс усвоения и принятия обучающимся базовых национальных ценностей, освоение системы общечеловеческих ценностей и культурных, духовных и нравственных ценностей многонационального народа Российской Федерации.

Содержание духовно-нравственного воспитания младшего школьника определяется в соответствии с базовыми национальными ценностями.

Основная цель духовно-нравственного воспитательного процесса в школе – это создание эффективных условий для формирования духовности и нравственности школьников. Одним из таких условий является музыкальное развитие младших школьников.

Музыкальное развитие, с точки зрения педагогики, – это процесс и результат формирования ребёнка в процессе активной музыкальной деятельности. Его сущность – развитие внутреннего музыкального потенциала личности: способности воспринимать музыку, музыкальных интересов, вкусов, потребностей, общих музыкальных способностей (слуха, музыкальной памяти, музыкального мышления, воображения); и развитие музыкально-творческих способностей, исполнительских, слушательских и композиторских умений и навыков [4].

Психологическая основа музыкального развития – развитие восприятия музыки – способности слушая, слышать музыку, т.е. осознанно ее понимать; способность из отдельных элементов музыкального языка произведений воспроизводить в сознании целостные музыкально-художественные образы. Это важно, поскольку именно эти образы, их сочетания, соотношения – и выражают смыслы, заложенные в музыке. Это могут быть образы, воплощающие базовые национальные ценности: чувство патриотизма, свободы и солидарности, гражданской идентичности, ценности семьи и т.д. Понимание содержания музыкальных произведений, через переживание, побуждает к оценке, вызывает впечатление, а затем то или иное отношение к действительности, отраженной в музыке. Этот духовный опыт и способствует формированию представлений, ценностных ориентаций, идеалов, личностных позиций, т.е. духовности.

Для осуществления музыкального развития в целях духовно-нравственного воспитания необходим содержательный музыкальный материал, соответствующий уровню возрастного интеллектуального, психологического и музыкального развития и собственно организация музыкальной деятельности.

Интонационно-образная природа музыки проявляется в произведениях, предназначенных как для слушания, так и для исполнительской деятельности. Наиболее ценны и интересны те произведения, которые поднимают серьезные нравственные проблемы, тесно связанные с формированием личностных качеств человека.

В Примерной программе по музыке, рекомендованной ФГОС НОО, указан музыкальный материал. Но учитель, как известно, может творчески подходить к подбору музыкальных произведений для уроков музыки и внеурочной деятельности. При этом он может обращаться к музыке, не указанной в программе, но соответствующей критериям высокой художественной ценности, психологической доступности и педагогической целесообразности; может при подборе музыки к уроку опираться на музыкальные предпочтения детей и рассматривать любимые детьми произведения в ходе совместных размышлений в классе с точки зрения художественной и духовно-нравственной ценности.

Успешность духовно-нравственного воспитания детей средствами музыкального развития во многом зависит от личности педагога. Привить детям любовь к музыке сможет только тот человек, который сам не только тонко чувствует музыку, глубоко понимает ее, но

и видит ее воспитательные возможности. Сегодня учителю необходимо владеть современными технологиями представления музыки детям. Важно также понимать, что музыка для ребенка – это искусство практическое, «деятельностное». Оно позволяет каждому ученику самореализоваться в творчестве и вступить в творческое взаимодействие с другими детьми. Нужно еще учитывать, что произведение, на которое затрачено много сил и энергии, становится дороже и ближе младшим школьникам.

Современные ученые Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева отмечают: в задачи уроков музыки как в специфические задачи духовно-нравственного воспитания должны входить следующие: продуктивное развитие способности эстетического сопереживания действительности и искусства как умения вступать в особую форму духовного общения с эстетически преображенным и эстетически содержательным миром человеческих чувств, эмоций, жизненных реалий; развитие способности целостного, гармоничного восприятия действительности, нравственного духовного мира путем активизации эмоционально-чувственной сферы» обеспечение психологической адаптации к музыке как виду искусства [1].

На основании анализа теории проблемы мы сформулировали гипотезу для дальнейшего эмпирического исследования. Она заключается в предположении о том, что музыкальное развитие младших школьников может стать эффективным средством их духовно-нравственного воспитания на уроках музыки, если учитель придерживается следующих условий:

- правильно подбирает музыкальный материал к уроку (содержательный, соответствующий детскому возрасту, эмоционально насыщенный);
- создает ситуации совместного эмоционального переживания, размышления, эстетической и нравственной оценке, обмена впечатлениями по содержанию музыки;
- использует личностно-ориентированный подход к музыкальному развитию детей (побуждает к переживанию, размышлению, эстетической и нравственной оценке содержания музыкальных произведений; организует рефлексивную оценку собственного личностного развития детей);
- создает ситуации творческого сотрудничества детей в музыкально-познавательной, исполнительской деятельности.

В наше время, когда с особой остротой стоит задача духовного возрождения общества, музыкальное искусство должно активно привлекаться к решению задач гуманизации образования и духовно-нравственного воспитания детей.

Список литературы

1. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования: учебник. – М., 2004.
2. Бондырева С.К. Нравственность. – М., 2016.
3. Выготский Л.С. Развитие психики и мировоззрение ребенка. – М., 2013.
4. Дьяченко И. Ю. Теория и методика музыкального воспитания: учебное пособие. – Тюмень, 2014.
5. Каплина С. Е. Воздействие музыки на духовное развитие личности // Вестник ЗабГУ № 08 (99) 2013. С. 122-125. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozdeystvie-muzyki-na-duhovnoe-razvitie-lichnosti-1>
6. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М., 2003.
7. Петракова Т. И. Духовно-нравственное воспитание школьников в ценностном контексте современного образования // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 5. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://vestnik.yspu.org/releases/2016_5/06.pdf
8. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти. – СПб., 2015.
9. Сохор А. Н. Музыка как вид искусства: Учебное пособие. – СПб., 2018. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cloud.mail.ru/public/7RT9/Bf5KsFKEt>

10. Столярова Н.Г. Современные проблемы музыкально-педагогической подготовки учителя начальных классов // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 2. – С. 259–264 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-problemy-muzykalno-pedagogicheskoy-podgotovki-uchitelya-nachalnyh-klassov>
11. Чуйкова Т. А. Влияние репертуара на музыкальное развитие ребенка // Молодой ученый. – 2015. – № 22.3 (102.3). – С. 26–27.

Актуализация вопроса о формировании стрессоустойчивости бакалавров физкультурного профиля при подготовке к чемпионату WorldSkills

Халимова Анастасия Михайловна

Магистрант, 2 курс, Забайкальский государственный университет

E-mail: anastasya.khalimova@yandex.ru

Научный руководитель – доктор пед. наук, профессор К.Г. Эрдынеева.

E-mail: eridan58@mail.ru

В условиях современного изменяющегося российского общества, которое характеризуется нестабильностью социально-экономической сферы, значительно повышаются требования к качеству образовательной деятельности. На сегодняшний день, по мнению исследователя Н.О. Герьянской, усугубляется влияние стрессогенных факторов на организм человека, в числе которых: усиление темпа современной жизни и увеличение объема получаемой информации, виртуализация общества, ухудшение экологической обстановки, природные и техногенные катаклизмы [2; с. 87]. Все данные факторы приводят к значительному распространению нарушений нервно-психического характера у всех участников образовательного процесса.

В связи с данными положениями, повышается роль психологического здоровья участников в условиях образовательного процесса, обусловленная необходимостью качественной реализации профессиональной и учебной деятельности специалистов и обучающихся в области образования.

Актуальная цель образовательного учреждения заключается в структуризации образовательного пространства, создании благоприятной воспитывающей среды, ориентированной на успешный процесс развития и саморазвития личности обучающихся, повышение педагогической квалификации и профессионального мастерства педагогических работников. Организация воспитания и развития личности будущих субъектов труда осуществляется в условиях поуровневого развертывания психолого-педагогического сопровождения как сложно структурированной системы и разработки научно-методического обеспечения его компонентов [6; с. 23].

В рамках психолого-педагогического сопровождения студентов в условиях образовательного процесса актуализируется проблема формирования стрессоустойчивости бакалавров при подготовке к чемпионату WorldSkills, которая характеризуется недостаточной степенью рассмотрения в теоретическом и методическом аспекте.

Методологической основой исследования являются: основные положения системно-деятельностного подхода (А.Г. Асмолов, П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн, Г.П. Щедровицкий, В.Д. Шадриков, А.Н. Леонтьев); антропологического подхода (И. Кант, К.Д. Ушинский, Б.М. Бим-Бад, Л.М. Лузина, В.И. Максакова, Г.М. Коджаспирова, Г.Б. Корнетов, В.К. Пичугина, Р.У. Богданова, Н.М. Борытко, Н.Е. Щуркова, Л.К. Рахлевская).

Методический инструментарий исследования представлен следующими методиками: тест на самооценку стрессоустойчивости личности, разработанный Н.В. Киршевым и Н.В. Рябчиковым; тест самооценки стрессоустойчивости личности, разработанный С. Коухеном и Г. Виллиансоном; перцептивная оценка типа стрессоустойчивости; экспресс-диагностика состояния стресса (К. Шрайнера).

«Конкурс WorldSkills – это туризм в профессию, а туризм должен быть красивым» (И. Н. Грибанов, начальник Управления по региональному развитию WorldSkills Russia). Основная миссия WorldSkills – повышение престижа рабочих профессий и развитие профессионального образования путем гармонизации лучших практик и профессиональных стандартов во всем мире посредством организации и проведения конкурсов профессионального мастерства, как в каждой отдельной стране, так и во всем мире в целом [1;239]. Однако, в настоящее время не вызывает сомнений тот факт, что психолого-

педагогическая подготовка к чемпионатам молодых профессионалов WorldSkills (в особенности международных) имеет особую роль, детерминируя влияние личностных качеств на уровень мастерства конкурсантов чемпионата WorldSkills. Низкая стрессоустойчивость, неуверенность в себе снижает эффективность участия студентов в соревнованиях.

В рамках констатирующего эксперимента проведена оценка уровня и типа стрессоустойчивости бакалавров физкультурного профиля Забайкальского государственного университета. В исследовании приняли участие 46 студентов 2-3 курса факультета физической культуры и спорта, как потенциальные участники Вузовского отборочного чемпионата WorldSkills:

1. Анализ результатов данных описательной статистики по тесту на самооценку стрессоустойчивости личности, разработанного Н.В. Киршевым и Н.В. Рябчиковым свидетельствует о том, что 42,1 % исследуемых обладают уровнем стрессоустойчивости – чуть выше среднего уровня; 22,8 % характеризуются уровнем – выше среднего; 15,8 % студентов имеют средний уровень стрессоустойчивости; у 10,5 % респондентов отмечается высокий уровень стрессоустойчивости; 8,8 % исследуемых характеризуются наличием чуть ниже среднего уровня стрессоустойчивости, а также очень высоким уровнем стрессоустойчивости.

2. По результатам теста самооценки стрессоустойчивости личности, разработанного С.Коухеном, Г. Виллиансоном, большее количество (91,6 %) респондентов имеют хорошую оценку стрессоустойчивости, у 4,1 % студентов отмечается отличная оценка стрессоустойчивости. 1,4 % бакалавров обладают удовлетворительной, плохой, и очень плохой оценкой стрессоустойчивостью.

3. На основании перцептивной оценки типа стрессоустойчивости следует отметить, что у 51 % исследуемых студентов ФФКиС проявляется склонность к типу А, при которой нередко проявляется неустойчивость к стрессам. 40,4 % опрошенных студентов относятся к типу А – нестрессоустойчивый. 10,6 % респондентов обладают склонностью к типу Б – средний уровень стрессоустойчивости. 6,4 % бакалавров принадлежат к типу Б – стрессоустойчивый.

4. На основании результатов экспресс-диагностики состояния стресса подавляющее количество студентов (73,6 %) обладают сдержанностью в условиях стрессовой ситуации, не проявляют раздражительность к другим людям и не настроены винить себя. 25 % исследуемых характеризуются средним уровнем самоконтроля, иногда сохраняют самообладание, но часто проявляют раздражение из-за пустяков, данной категории респондентов необходимо отрабатывать индивидуальный прием самоконтроля в стрессе. Низкий уровень самоконтроля в стрессовой ситуации проявляется у 1,3 % респондентов.

В статье «Выявление взаимосвязи стрессоустойчивости, конфликтности и стиля поведения подростков в ситуации конфликта», исследователи К.С. Круглова и М.В. Данилова описывают результаты, полученные в ходе тестирования на самооценку стрессоустойчивости личности студентов (по методике Н.В. Киршева, Н.В. Рябчикова). В процессе исследования было выявлено, что высокий уровень стрессоустойчивости составляют 20 % респондентов, выше среднего – 12 %, средний – 48 %, ниже среднего 16 %, низкий – 4 %. Следовательно, большая часть студентов имеет средний уровень стрессоустойчивости [3; с. 7].

Исследователи Т.И. Торшина, А.А. Зуева, О.М. Дробышева используют тест самооценки стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона, тест на самооценку стрессоустойчивости личности (Н.В. Киршева, Н.В. Рябчикова) для определения уровня стрессоустойчивости студентов-медиков. Анализ полученных результатов показывает, что реципиенты имеют следующие показатели: По тесту на самооценку стрессоустойчивости С. Коухена и Г. Виллиансона: очень плохо – 5,5%; плохо – 5,5%; удовлетворительно – 68%; хорошо – 21%, таким образом большая часть студентов-медиков характеризуется

удовлетворительным показателем самооценки уровня стрессоустойчивости. По тесту на определение стрессоустойчивости личности Н.В. Киршева, Н.В. Рябчикова получены следующие результаты: средний – 21%; высокий – 37%; чуть выше среднего – 21%; выше среднего – 21%, тем самым наибольший процент исследуемых обладает высокой степенью стрессоустойчивости [5;806].

В контексте научной статьи «Исследование учебного стресса и его связь с успеваемостью у учащихся старших классов», исследователями Э.Э.Сыманюк, Л.В. Оконечниковой, Е.С. Маловой рассмотрены результаты тестирования самооценки стрессоустойчивости (по методике С. Коухена, Г. Виллиансона) учащихся старших классов. Большинство респондентов недостаточно стрессоустойчивы: 29,9% оценили свою стрессоустойчивость на «удовлетворительно», 38% – на «плохо» и 11,7% – на «очень плохо». Исходя из данных результатов, большее количество учащихся старших классов имеет плохую оценку стрессоустойчивости [4;45].

Таким образом, проанализированные результаты научно-исследовательских работ отечественных исследователей, акцентируют внимание на сходство с результатами проведенного тестирования (средний показатель стрессоустойчивости) студентов 2,3 курсов факультета физической культуры и спорта Забайкальского государственного университета. Данное положение обусловлено тем, что в условиях усовершенствования и повышения качества реализации профессионального образования затраты внутренних ресурсов организма значительно повышаются, а следовательно, увеличивают стрессогенное состояние, что отрицательно воздействует на психосоматическое и психосоциальное здоровье студентов как будущих высококвалифицированных специалистов определенной области, и свидетельствуют о необходимости проведения целенаправленных воздействий в условиях вуза по формированию навыков профессиональной стрессоустойчивости бакалавров факультета физической культуры и спорта и подготовке молодых профессионалов к чемпионатам WorldSkills.

Список литературы

1. Блинов, В. И. Движение WorldSkills Russia как инструмент профориентации: выгоды и риски / В. И. Блинов, И. С. Сергеев // Актуальные проблемы профессионального образования: колл. монография / Авт. – сост.: С.Н. Чистякова, Е.Н. Геворкян, Н.Д. Подуфалов. – М.: Экон-Информ, 2016. – С. 239- 242.
2. Герьянская, Н. О. Психоэмоциональное здоровье педагога в условиях модернизации образования // Сибирский психологический журнал. – 2008. – № 29. – С. 86 – 89.
3. Круглова, К. С. Выявление взаимосвязи стрессоустойчивости, конфликтности и стиля поведения подростков в ситуации конфликта / К.С. Круглова, М.В. Данилова // Мир науки. Педагогика и психология. World of Science. Pedagogy and psychology. – 2020. – № 6. – С. 1-9.
4. Сыманюк, Э.Э. Исследование учебного стресса и его связь с успеваемостью у учащихся старших классов / Э.Э. Сыманюк, Л.В. Оконечникова, Е.С. Малова // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 8. – С. 42-49.
5. Торшина, Т.И. Психодиагностика стресса у студентов-медиков / Т.И. Торшина, А.А. Зуева, О.М. Дробышева // International journal of applied and fundamental research. – 2016. – №11 (4). – С. 806-807.
6. Тубер, И. И. Развивающая образовательная среда колледжа как ресурс развития личности и учебно-профессиональной самореализации студентов // Инновационное развитие профессионального образования. – 2016. – № 1(09). – С. 22-26.
7. Эрдынеева К.Г., Попова Р.Э., Геберт В.К. Психофизиологические аспекты стрессоустойчивости будущего педагога по адаптивной физической культуре // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 12. – С. 21-23.

8. Эрдынеева К.Г., Попова Р.Э., Верещагина Л.М. Становление профессиональной стрессоустойчивости будущего педагога: педагогические условия и факторы // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2014. – № 6. – С. 55-62.

Особенности саморегуляции студентов первого курса педагогического направления с опорой на темперамент

Шевченко Полина Романовна

Студентка, 1 курс, Департамент педагогики и психологии развития
Школа педагогики ДВФУ

E-mail: shvchenko.pr@students.dvfu.ru

Научный руководитель – доктор пед.наук, профессор К. Г. Эрдынеева

E-mail: erdyneeva.kg@dvfu.ru

Актуальность исследования особенностей саморегуляции студентов первого курса педагогического направления во взаимосвязи со свойствами темперамента первокурсника обусловлена значимостью разработки гуманистического подхода к адаптации каждого студента с целью повышения качества образовательного процесса.

В отечественной психологии саморегуляция понимается как результат активности субъекта на основе целостной системы процессов осознанного управления достижением целей.

В структурно-функциональной модели осознанного саморегулирования деятельности О. А. Конопкина, В. И. Моросановой [3, с. 18; 7, с. 5], субъектная целостность осуществляется посредством овладения многоуровневой целостной системой осознанной саморегуляции произвольной активности. Единство функциональных компонентов нейрофизиологического и психического уровней определяют целостность процессов поведения, учебной деятельности [1, с. 193]. Как правило, успешность любой деятельности человека заключается в умении осознанно управлять своим поведением и эмоциями в любой обстановке. Адаптироваться в этом контексте означает умение правильно организовать свою деятельность для достижения какой-либо цели: корректно планировать, моделировать, программировать, оценивать свои результаты, проявлять гибкость и самостоятельность. Каждый человек имеет разный уровень саморегуляции. Есть множество факторов, влияющих на это: личностные особенности, индивидуально-типологические характеристики нервной системы и темперамент, который будет рассмотрен более подробно с точки зрения степени зависимости саморегуляции студентов первого курса педагогического направления от темперамента.

По В. М. Русалову, темперамент, будучи психобиологической категорией и целостным системным конструктом, определяет формально-динамические характеристики субъектной деятельности, в том числе эргичность, эмоциональность, скорость, пластичность [8, с. 1608]. Темперамент выступает опосредствующим компонентом регуляторной системы. Темперамент и саморегуляция выполняют смежные функции: саморегуляция проявляется в деятельности человека, в осознанном проявлении, а темперамент определяет эту деятельность, то есть какой будет общий уровень саморегуляции.

Исследования Н. А. Лисовой и С. Н. Шилова [5, с. 72-88] показали, что студенты гуманитарного профиля чувствительны к раздражителям внешней среды, склонны избегать риски, имеют низкий уровень адаптации. Ю. Р. Сенжапова считает, что молодые люди в большей степени подвержены стрессу и имеют низкий уровень саморегуляции [9, с. 48]. Ю. В. Чернявская обосновывает зависимость способности перерабатывать эмоциональную информацию для принятия адекватного решения от особенностей темперамента [10, с. 365]. Эффективность обучения обусловлена сформированной системой саморегуляции деятельности и субъектным отношением к своим действиям и поступкам, которое определяется ценностно-смысловыми установками, направленностью, активностью, осознанностью действий [2, с. 74].

Цель статьи состоит в определении особенностей саморегуляции и темпераментальных черт личности студентов педагогического направления.

В диагностический блок включены опросник В. И. Морсановой «Стиль саморегуляции поведения», «Личностный опросник Айзенка» (EPI). Исследование было выполнено с участием 21-го студента первого курса педагогического направления в возрасте от 17–21 года, обучающихся по образовательной программе «Педагогическое образование (Русский язык как иностранный)».

Результаты исследования по ряду показателей стиля саморегуляции отображены в табл. 1.

Таблица 1 – Результаты исследования по методике «Стиль саморегуляции поведения»

Критерии оценивания	№ критерия	Среднее значение	Стандартное отклонение
Планирование	1	5,71	4, 95
Моделирование	2	5,19	4, 95
Программирование	3	7,14	4, 95
Оценивание результатов	4	6,1	2, 83
Гибкость	5	5,19	3, 54
Самостоятельность	6	5,14	5, 66
Общий уровень		28, 19	16, 97



Следует отметить, что преобладающим типом темперамента в группе является нестабильный интроверт, по классификации И. П. Павлова – меланхолик. Кроме того, не было выявлено флегматического типа. Однако был выявлен сангвинически-флегматический тип темперамента. В результате исследования обнаружены достаточно высокие показатели планирования, моделирования и программирования, что характерно для флегматиков, так как люди такого типа способны к постоянному обдумыванию своих действий. Благодаря этим высоким показателям студентам проще сформировать потребности в осознанном планировании деятельности. Помимо того, студенты такого типа склонны к медлительности, поэтому преподавателям стоит относиться к этим студентам с терпением, не проявляя раздражение. Для меланхоликов в ходе исследования была обнаружена другая характерная черта – слабая способность к гибкости. Это говорит о том, что меланхолику весьма затруднительно адаптироваться к новой обстановке, сложно справляться с эмоциями, перемены вызывают у него стресс. Студентам такого типа сложно перестроиться или отрегулировать их деятельность в зависимости от новых обстоятельств, поэтому важно проводить адаптационные мероприятия на ранних этапах обучения первокурсников, чтобы

студентам-меланхоликам было легче входить в учебный процесс. Также меланхолики очень ранимы, пессимистично настроены, склонны к унынию, поэтому преподавателю стоит аккуратно комментировать их работы.

Показатели стабильных экстравертов (сангвиников) получились достаточно противоречивыми, это может быть обусловлено тем, что сангвиники плохо концентрируются на чем-то, даже на своём внутреннем состоянии. Сангвиники редко могут закончить начатое, так как всегда желают движения и общения. С такой проблемой часто сталкиваются преподаватели, так как всегда найдется человек, который будет разговаривать на паре не по теме или заниматься не тем, чем надо. В общем и целом, сангвиники имеют высокий уровень саморегуляции, что говорит об их способности отлично адаптироваться в новой среде. Нестабильных экстравертов (холериков) выявилось мало в результате исследования. Студентам-холерикам присущи низкие показатели моделирования, это приводит к неадекватной оценке значимых внешних обстоятельств и внутренних условий, что может привести к резким перепадам отношения к развитию ситуации. У таких студентов часто возникают трудности в определении цели, поэтому необходимо направлять таких студентов и мотивировать.

Таким образом, анализ результатов нашего исследования позволил сделать следующие выводы. Темперамент и саморегуляция связаны между собой, их сбалансированное взаимодействие приводит к осознанной саморегуляции, проявляется способность студентов ставить перед собой цели и достигать их, а также адаптироваться в новой для первокурсников образовательной среде. Как мы выяснили, самым высоким уровнем саморегуляции обладают сангвиники, они спокойно реагируют на перемены и подстраиваются под них, в то время как меланхолики очень тревожны, для них стресс – новая смена места и деятельности. Не стоит забывать, что данная статья была направлена на реализацию гуманистического подхода к адаптации каждого студента для улучшения качества образовательного процесса. Таким образом, доказав, что саморегуляция не только тесно связана с темпераментом студента, но и служит компенсаторным механизмом, преподавателям стоит обращать внимание на специфику развития регуляторных механизмов студентов и разрабатывать специальные методики, чтобы обеспечить студентам успешное и комфортное обучение. Требуется дальнейшего исследования противоречивый характер влияния воспитания родителей на способность ребёнка поддерживать устойчивое функциональное состояние и использовать различные стратегии саморегуляции учебной деятельности.

Список литературы

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания. – М.: Наука, 2000. – 350 с.
2. Батоцыренов, В. Б., Эрдынеева К. Г. Психологические особенности волевой саморегуляции российских и китайских студентов. // Вестник Читинского государственного университета. – 2010. – №2. (59) – С. 73-78.
3. Конопкин, О.А., Моросанова В.И. Стилевые особенности саморегуляции деятельности // Вопросы психологии. – 2020. – № 5. – С. 18.
4. Лактинова, А.И. Обусловленность жизнеспособности человека особенностями его темперамента и контроля поведения // Психология. Психофизиология. – 2019. – №4. – С. 24-33.
5. Лисова, Н.А., Шилов, С.Н. Особенности темперамента и волевой саморегуляции у студентов спортивного и гуманитарного профилей обучения // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – №3. – С. 72-88.
6. Лисова, Н.А., Шилов, С.Н. Саморегуляция лиц юношеского возраста с разным типом темперамента и уровнями активации лобной коры головного мозга // Вестник психофизиологии. – 2019. – №1. – С. 62-68.
7. Моросанова, В.И., Бондаренко И. Н., Фомина Т. Г. Осознанная саморегуляция и личностно-мотивационные особенности младших подростков с различной динамикой

психологического благополучия // Психологическая наука и образование. – 2019. – № 4. – С. 5-21.

8. Русалов, В.М., Дудин, С. И. О взаимосвязи темперамента и общих способностей // Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности. Отв. ред. В.В. Знаков, А. Л. Журавлев. – Москва, 2018. – С. 1608-1616.

9. Сенжапова, Ю.Р. Особенности саморегуляции личности в ситуации стресса // Инновационные научные исследования: сетевой журнал. – 2020. – №12–1(2). – С. 47-54.

10. Чернявская, Ю.В. Влияние темперамента на эмоциональный интеллект // Modern Science. – 2019. – №10–1. – С. 365-368.

Исследовательский метод в организации модульного урока по химии

Шеховцева Карина Александровна

студентка, 5 курс, Департамент теории и практики преподавания математики, информатики, естественных наук

Школа педагогики ДВФУ

E-mail: karina.shehovtseva@yandex.ru

Научный руководитель – канд. биол. наук., доцент М.А. Шишлова

E-mail: shishlova1@rambler.ru

Важнейшими условиями становления личности обучающегося в настоящее время становятся приобретение таких качеств, как инициативность, умение творчески мыслить и находить нестандартные решения. Одним из основных направлений повышения профессионального уровня учителя с целью реализации нового ФГОС можно выделить формирование навыков исследовательской деятельности учащихся, которая является одним из основных условий формирования исследовательских способностей обучающихся, определяющих их готовность к решению жизненных и профессиональных задач [6].

Целью данной работы стала разработка методики организации и сопровождения исследовательской деятельности учащихся 9 классов в урочное время в рамках модульного урока.

Исследовательская деятельность на уроках состоит из двух составляющих: теоретическая исследовательская деятельность и экспериментальная исследовательская деятельность.

Теоретическую исследовательскую деятельность можно осуществить через материал урока – семинара, урока с докладом, урока с защитой рефератов. Такая деятельность подразумевает работу школьника с литературой или с другими источниками информации и консультацию с учителем.

Экспериментальная исследовательская деятельность осуществляется через практические работы, лабораторные опыты, уроки с демонстрационным экспериментом. Данная работа помогает повысить заинтересовать учащихся в изучении химии, так как основана на выполнении «своими руками» химических экспериментов и проведении анализа полученного результата [2].

Одной из возможностей исследовательского метода является его применение при организации модульного урока. Модульное обучение – личностно-ориентированная педагогическая технология, которая одновременно позволяет, как оптимизировать учебный процесс, так и обеспечить его целостность в осуществлении целей обучения, развития личностной и познавательной сферы учащихся [3].

Важным преимуществом этой технологии обучения является качество ее интеграции, поскольку модуль, как целостное единство содержания и технологии его изучения, реализуется посредством ряда комплексов технологий: поэтапного формирования умственных действий, проблемной, программированной, алгоритмической, «полного усвоения».

Новая модель модульного обучения – ученик учится самостоятельно, тогда как учитель мотивирует и управляет процессом обучения, координируя, консультируя, контролируя его. При использовании данной технологии отсутствует необходимость заставлять учащихся слушать учителя, принудительно «вести за руку» при выполнении заданий и решении задач. Модуль обеспечивает развитие у ученика интеллекта, самостоятельности, коллективизма, склонностей умения управлять учебно–познавательной деятельностью [4].

Модульная программа строится на основе общих целей, общих научных идей курса. Метод отбора учебных материалов и их содержания основан на четком определении целей познавательной деятельности учащихся на каждом образовательном этапе, при

планировании изучения конкретной темы необходимо сформулировать все учебные материалы, необходимо структурировать образовательный контент в определенный блок. На основе этих блоков формулируется комплексная дидактическая цель (КДЦ). Из нее можно выделить интегрирующие дидактические цели (ИДЦ) для каждого отдельного блока (урока). Блок состоит из отдельных учебных элементов (УЭ), каждый из которых имеет свою частную дидактическую цель. Совокупность решения этих целей и обеспечивает достижение комплексной дидактической цели [7].

При составлении урока с применением модульного обучения может помочь следующий алгоритм:

- 1) Определить место модульного урока в тематическом планировании.
- 2) Сформулировать тему урока.
- 3) Определить и сформулировать цели урока, которые в данном случае являются интегрирующими, и конечных результатов обучения.
- 4) Подобрать необходимый фактический материал.
- 5) Выбрать методы и формы преподавания и контроля.
- 6) Определить способы учебной деятельности учащихся.
- 7) Разбить учебное содержание на отдельные логически завершённые учебные элементы (УЭ) и определить конкретную учебную цель для каждого из них [5].

Каждый учебный элемент – это шаг к достижению интегрирующей цели урока, которая не может быть достигнута без освоения содержания. Учебных элементов не должно быть много (максимальное количество – 7), но обязательны следующие:

УЭ–0 – определяет интегрирующую цель по достижению результатов обучения;

УЭ–1 – включает задания по выявлению уровня исходных знаний по теме, а также задания по овладению новым материалом;

УЭ–n – (n – номер следующего учебного элемента) включает выходной контроль знаний, подведение итогов занятия (оценка степени достижения целей урока), выбор домашнего задания (выдаётся дифференцированно в зависимости от успешности работы учащегося на уроке), рефлексия (оценка себя, своей работы с учётом оценки других).

8) Составить информационную карту данного модульного урока.

9) Подготовить необходимое количество экземпляров текста рабочих материалов, то есть технологических карт урока (разработка модульного урока должна быть у каждого учащегося).

Начиная работать с новым модулем, проводят входной контроль знаний и умений учащихся, чтобы иметь информацию об уровне их готовности к работе. После изучения каждого учебного элемента (самоконтроль, взаимоконтроль, сверка с образцом) важно также наличие текущего и промежуточного контроля. Эти виды контроля позволяют выявить пробелы в усвоении знаний и немедленно устранить их. После завершения работы с модулем, осуществляется выходной контроль, который должен показать уровень усвоения всего модуля и тоже предполагает соответствующую доработку.

При модульном обучении чаще используется рейтинговая оценка знаний и умений учащихся. В модульном обучении оценивается в баллах каждое задание, устанавливается его рейтинг и сроки выполнения, т.е. основной принцип рейтингового контроля – это контроль и оценка знаний, умений и навыков с учетом их систематической работы [5].

Нами был разработан и апробирован модульный урок с использованием исследовательского подхода по теме: «Алюминий – переходный элемент» (программа О.С. Габриеляна [1]) в рамках педагогической практики с учениками 9 классов МБОУ СОШ №11 г. Артёма в 2021 году.

Таблица 1.
Модуль «Алюминий – переходный элемент»

Номер УЭ	Название учебного элемента. Цели.	Рекомендации	Как работать	УУД
УЭ–0	Установить соответствие между электронной конфигурацией атома алюминия и его степенью окисления, выяснить свойства алюминия как простого вещества.	Внимательно изучите цели, стремитесь к их достижению.	Индивидуальная работа.	Регулятивные: умение составлять план действий по решению проблемы.
УЭ–1	Дать характеристику химического элемента алюминия по положению в периодической системе.	<p>Дайте характеристику алюминию по положению в ПСХЭ.</p> <p>Обсудите полученные результаты в паре и ответьте на вопросы:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Сколько электронов находится на внешнем уровне атома алюминия? 2. Алюминий будет отдавать или принимать электроны? 3. Какую степень окисления будет приобретать при этом ион алюминия? <p>Сделайте вывод: К какому классу соединений относится алюминий (металл или неметалл)</p> <p>Сравните активность химического элемента алюминия с элементами I и II групп этого же периода.</p>	Работа в парах. Взаимопроверка.	Коммуникативные: умение сотрудничать с преподавателем и одноклассниками.
УЭ–2	Изучить физические свойства алюминия, выявить закономерности между свойствами и областями применения данного металла.	<p>Возьмите алюминиевую проволоку и фольгу, рассмотрите их. На основании наблюдений и вашего жизненного опыта охарактеризуйте физические свойства алюминия. При необходимости воспользуйтесь текстом учебника (с. 167).</p> <p>Выявите закономерности между свойствами и областями применения алюминия (с. 168).</p>	Работа в парах. Взаимопроверка.	Регулятивные: принимают и сохраняют учебную задачу, планируют свои действия в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации.
УЭ–3	Изучить химические свойства алюминия.	<p>Внимательно прочитайте материал «Химические свойства алюминия» (с.167–168).</p> <p>Выполните лабораторную работу, используя инструкцию.</p> <p>Обсудите полученные результаты в паре и ответьте на вопросы:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Какова химическая активность алюминия? 2. Чем является алюминий в химических реакциях? 3. Почему в обычных условиях 	Работа в группах. Взаимопроверка.	Коммуникативные: умение вступать в диалог с учителем и одноклассниками с целью выяснения ответов на интересующие вопросы.

		<p>алюминий проявляет пассивность?</p> <p>4. Какие химические свойства указывают на то, что он является переходным элементом?</p> <p>5. На каком химическом свойстве основано применение алюминия в металлургии?</p> <p>6. Почему в алюминиевой посуде не рекомендуется варить кислые щи и борщи?</p>		
УЭ-4	Изучить способы получения алюминия.	Прочитайте материал по учебнику (с. 167) и материал дополнительного источника.	Индивидуальная работа. Оцени работу по ключу.	Познавательные: используют поиск необходимой информации для выполнения учебных заданий с использованием учебной литературы.
УЭ-5	Проверить умения и навыки применения основных понятий темы.	<p>Выберите правильный ответ:</p> <p>1. Какова электронная конфигурация атома алюминия (1 балл): а) 1S22S22P3; б) 1S22S22P0; в) 1S22S22P63S23P0; г) 1S22S22P63S23P3.</p> <p>2. Выберите физические свойства, характерные для алюминия (1 балл): а) лёгкий, электропроводный, серебристо-белый; б) тяжёлый, тугоплавкий, электропроводный; в) легкоплавкий, твёрдый, полупроводник; г) пластичный, токсичный, теплопроводный.</p> <p>3. Температура плавления алюминия (1 балл): 1) 240 0С 2) 460 0С 3) 660 0С 4) 1000 0С</p> <p>4. Число валентных электронов в атоме алюминия (1 балл): 1) 1; 2) 2; 3) 3; 4) 4.</p> <p>5. Промышленный способ получения алюминия (1 балл): а) восстановление углерода; б) гидрометаллургия; в) электролиз; г) металлотермия.</p> <p>6. В ряду Na– Mg– Al– Si: а) увеличивается число энергетических уровней в атомах; б) усиливаются металлические свойства элементов; в) уменьшается высшая степень окисления элементов; г) ослабевают металлические свойства элементов. (1 балл)</p> <p>7. Закончите уравнения реакций</p>	Индивидуальная работа. Оцени работу по эталону.	Познавательные: умение осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач.

		<p>(1 балл за каждое уравнение):</p> <p>а) $Al + O_2 \rightarrow \dots$</p> <p>б) $Al + Cl_2 \rightarrow \dots$</p> <p>в) $Al + S \rightarrow \dots$</p> <p>г) $Al + N_2 \rightarrow \dots$</p> <p>д) $Al + H_2O \rightarrow \dots$</p> <p>е) $Al + KOH \rightarrow \dots$</p> <p>ж) $Al + Fe_2O_3 \rightarrow \dots$</p> <p>з) $Al + HCl \rightarrow \dots$</p> <p>8. Дополните фразы (2 балла за каждый):</p> <p>а) Алюминиевая посуда не разрушается в кипящей воде и не подвергается атмосферной коррозии, потому что ...</p> <p>б) Применение сплавов алюминия в самолетостроении основано на таких свойствах алюминия, как ...</p> <p>в) Высокая электропроводность и легкость алюминия используется для изготовления ..</p> <p>г) Лабораторный способ получения алюминия предложил ...</p> <p>9. Решите задачу: Вычислить массу алюминия, который потребуется растворить в избытке раствора гидроксида натрия для получения водорода объемом 4,48 л. (4 балла)</p>												
УЭ–6	Прочитайте ещё раз цель урока. Удалось ли вам достичь поставленных целей? В какой степени? Подсчитайте количество набранных баллов за выполненный тест. Поставьте себе оценку за урок, используя критерии оценок.	<table border="1"> <tr> <td>Кол-во правильных ответов</td> <td>Отметка</td> </tr> <tr> <td>26 – 16</td> <td>«5»</td> </tr> <tr> <td>15 – 12</td> <td>«4»</td> </tr> <tr> <td>11 – 8</td> <td>«3»</td> </tr> <tr> <td>меньше 7</td> <td>не усвоил материал</td> </tr> </table>	Кол-во правильных ответов	Отметка	26 – 16	«5»	15 – 12	«4»	11 – 8	«3»	меньше 7	не усвоил материал	Индивидуальная работа. Оцени работу по эталону.	Личностные: определяют свою личную позицию, адекватную дифференцированную самооценку своих успехов в учебе.
Кол-во правильных ответов	Отметка													
26 – 16	«5»													
15 – 12	«4»													
11 – 8	«3»													
меньше 7	не усвоил материал													
УЭ–6	Домашнее задание.	<p>Уровень А:</p> <p>Перечислите, какие свойства алюминия позволяют его использовать: а) в самолетостроении б) для изготовления электропроводов; в) в металлургии? Какие еще области применения алюминия вам известны?</p> <p>Уровень В:</p> <p>Что произойдет, если пластинку из алюминия опустить: а) в соляную кислоту, б) в серную концентрированную кислоту, в) в разбавленную серную кислоту. Напишите уравнения соответствующих реакций.</p>		Личностные: проводят самооценку, учатся адекватно принимать причины успеха (неуспеха).										

		Уровень С: Вычислите массу алюминия, который потребуется для алюминотермического получения ванадия массой 15,3 кг из оксида ванадия (V).		
--	--	---	--	--

В ходе работы с модулем «Алюминий – переходный элемент», обучающиеся выполняют не только теоретическую исследовательскую деятельность через материал урока, а именно работу с литературой, но также осуществляют и экспериментальную исследовательскую деятельность через изучение химических свойств алюминия с помощью выполнения лабораторной работы.

Практика использования модульного обучения показала, что она экономна во времени, эффективна при изучении нового материала, применима в группах и при индивидуальном обучении, позволяет свести к минимуму репродуктивную деятельность учащихся, обеспечить качественное усвоение материала на требуемом уровне и в соответствии с индивидуальными способностями и темпом обучения ученика. При использовании модульной технологии обучения реализуется принцип уровневой дифференциации, что дает возможность учащимся усваивать не только стандарт государственного образования, но и продвигаться на более высокий уровень обученности [7].

Таким образом, методика организации исследовательской деятельности учащихся по химии в урочное время в рамках модульного урока показала, что это трудоемкий, но наиболее результативный способ деятельности учащихся.

Список литературы

1. Габриелян О.С. Химия. 9 класс: учеб. пособие для общеобразоват. организаций / О.С. Габриелян, И.Г. Остроумов, С.А. Сладков. – М.: Просвещение, 2018. – 223с.
2. Гузев В.В. Исследовательская работа школьников: суть, типы и методы /В.В. Гузев, И.Б. Курчаткина // Школьные технологии. – 2010. – № 5. – С. 49-52.
3. Гузев В.В. Поколения образовательных технологий: «Традиционные методики», Модульно-блочные и цельноблочные технологии // Химия в школе. – 2003. – № 9. – С. 14-24.
4. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе /М.И. Махмутов. – М.: Просвещение, 1977. – 400 с.
5. Микуляк О.П. Модульная технология обучения: учебник /О.П. Микуляк, Г.П. Матвеев, М.П. Костюченко. – Донецк: Юго-Восток, Лтд, 2008. – 246 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования от 17 декабря 2010 года.
7. Чошанов М.А. Еще раз о блочно-модульном обучении: учебник уроки внедрения // Учитель. – 2005. – № 4. – С. 59-65.

Иновационные технологии в работе педагога начальной школы

Щербатова Яна Олеговна

Магистрант, 1 курс, Департамент социально-гуманитарного образования и образовательной политики

Школа педагогики ДВФУ

E-mail: sherbatova99@mail.ru

Научный руководитель – канд. пед. наук, доцент А.В. Афанасенко

E-mail: avafanasenko@gmail.com

Современное общество переживает стремительные изменения. В связи с этим совершенствуются актуальные формы обучения и создаются новые программы, которые обучающиеся с интересом осваивают, а педагоги используют в образовательной деятельности. Неотъемлемой частью современного образовательного процесса является инновационная деятельность учителя. В настоящее время педагоги имеют большие возможности в использовании инновационных технологий, как на уроках, так и во внеурочной деятельности.

Что же такое инновация? В чем особенность инновационных технологий? Чем отличаются инновационные технологии от традиционных? Насколько целесообразно применять инновации на уроках в начальной школе? Подобными вопросами задаются все педагоги общеобразовательных организаций.

Рассмотрим кратко сущность понятия «инновации». В узком смысле инновации – это новшества, нововведения. Понятие «инновация» А.И. Пригожин относит к изменениям, которые носят существенный характер, сопровождаются изменениями в образе деятельности, стиле мышления [6]. Педагог М.С. Стасева под инновационной технологией понимает триединство современного содержания, методов и инфраструктуры обучения. Главная цель инновационной технологии – формирование и развитие компетенций, адекватных современному миру [7].

Сегодня традиционные технологии в обучении уступают место инновационным. Понятие «традиция» издавна вошло в педагогический обиход и употребляется для обозначения устойчивых процессов, направленностей и явлений, существующих длительное время. Традиционный урок демонстрирует занятие с целым классом, в процессе которого учитель рассказывает, передает знания, формирует умения и навыки, опираясь на предыдущие знания учащихся, объясняет новый материал. ФГОС же ставит перед учителями другую задачу – ориентироваться на каждого обучающегося. В настоящее время распространено обучение, центрированное на учащегося, когда преподаватель на уроке «отступает в сторону» и весь процесс учения проходит в режиме самоорганизации.

Новый Стандарт образования выдвигает требования, которым должен соответствовать учебному процессу. ФГОС ставит новые цели перед современной системой начального образования, в которых учитель выступает в роли консультанта, советчика, организатора. Это требует от педагога особой педагогической подготовки: не только узкоспециальных, предметных знаний, но и знаний в сфере педагогики и психологии, технологии воспитания. На этой базе складывается готовность педагога к восприятию, оценке и реализации инновационных технологий [4].

В современной начальной школе ребенка недостаточно обучать только чтению, счету и письму. Школьнику необходимо овладеть универсальными учебными действиями, которые составляют основу умения учиться и способности к самоорганизации и саморазвитию. Необходимо создать такие условия, которые позволят повысить у детей интерес к учебе, научат понимать то, что осталось неосвоенным, т.е. научат учиться. И тогда ученик начнет получать радость от процесса самостоятельного познания и от результата своего учебного труда.

Инновационные технологии являются наиболее эффективным средством активизации учебной деятельности, положительно влияющие на повышение качества знаний учащихся и развитие интеллектуальной деятельности. Учитель начальных классов должен выработать навык решения как простых, так и сложных задач для ребенка, на основании чего они смогут решать более сложные задачи в старших классах.

На сегодняшний день выделяют несколько классификаций инновационных технологий в школе. Так А.П. Панфилова выделяет следующие типы инновационных подходов к образовательным технологиям:

1. Радикальные инновации, которые «перестраивают» учебный процесс на основе ИКТ – технологий. Например, вебинары, конференции, сетевое взаимодействие, Онлайн-игры и др.;
2. Комбинаторные инновации, позволяющие сочетать разные приемы и способы обучения;
3. Модифицирующие инновации – улучшение, дополнение имеющейся методики обучения без существенного ее изменения [5].

В своем исследовании И.Г. Войтенко представляет иную классификацию, ориентированную на личностно-ориентированный и деятельностный подходы к обучению. Исходя из этого среди приоритетных технологий им выделены следующие:

1. Здоровьесберегающие технологии;
2. Арт-технологии;
3. Игровые технологии;
4. Тестовые технологии;
5. Технология проектного обучения;
6. Технология «Портфолио»;
7. Интенсивные технологии [1].

В своей исследовательской работе, посвященной использованию современных инновационных технологий на уроках в системе начальной школы, Л.К. Дустмуратова выделяет следующую классификацию инновационных технологий:

1. Проблемное обучение;
2. Проектные методы обучения;
3. Исследовательские методы в обучении;
4. Технология использования в обучении игровых методов (ролевые, деловые и других виды обучающих игр);
5. Обучение в сотрудничестве (групповая, коллективная работа);
6. Информационно-коммуникационные технологии;
7. Здоровьесберегающие технологии;
8. Система инновационной оценки «портфолио» [2].

Использование широкого спектра инновационных технологий дает возможность учителю начальных классов продуктивно использовать учебное время и добиваться высоких результатов обученности учащихся. Рассмотрим примеры использования инноваций на уроках в 1– 4 классах.

На уроке русского языка в начальной школе применим метод проектов. Например, проект «Почта – наш помощник», который можно реализовать в 3 классе. Ученики разделены на 3 группы: первая группа готовит сообщение об истории почты от самого начала и до наших дней, вторая группа – создает презентацию «Почтальоны разных времен», задача третьей группы – представить произведения художественной литературы, связанные с почтой. Каждая группа представляет конечный продукт своей деятельности. Завершающим этапом станет написание письма-сочинения почтальону прошлого от школьников настоящего, в котором дети описывали возможности передачи информации в современном мире. Следует отметить, что метод проектов позволяет обучающимся эффективно взаимодействовать друг с другом и получить хороший результат в виде готового сочинения, написанного с соблюдением всех правил. Кроме того, у детей будет возможность

самостоятельно отбирать материал, анализировать его и использовать при выполнении различных задач и решении проблем.

На уроках математики в процессе обучающей игры учащиеся незаметно для себя выполняют различные упражнения, где им приходится сравнивать множества, выполнять арифметические действия, тренироваться в устном счёте и решать задачи. Использование сенсорных игр на уроках математики, направлено на развитие и формирование познавательных универсальных учебных действий посредством внешних органов чувств. Например, на уроках математики в 1–2 классе возможно проведение игры под названием «Какое число пропущено?». В ходе игры учитель на доске прикрепляет карточки с цифрами от 0 до 10. Дети внимательно смотрят на цифры. Учитель предлагает детям закрыть глаза, в это время с доски убирается одна цифра, а остальные цифры учитель сдвигает на доске. Детям необходимо найти пропавшую цифру. Тем самым, у учащихся формируются общеучебные действия: поиск и выделение необходимой информации, выбор наиболее эффективного способа решения задач, логические действия (анализ, синтез, выбор) [3].

В современной образовательной практике применяются различные формы и методы интерактивного обучения. Литературное чтение – предмет, имеющий большой потенциал для применения инновационных технологий, а в частности интерактивных методов. Так, на уроках литературного чтения в 3 классе при чтении учебных текстов можно использовать интерактивный метод для создания благоприятной атмосферы и организации коммуникации. Одним из самых распространенных является метод «Заверши фразу». Например, при изучении русских народных песен раздела «Устное народное творчество» предлагается несколько фраз из народных песен, которые ученикам нужно завершить чтением с разными эмоциями (радостной, грустной, весёлой, плачущей и др.). Уроки с применением интерактивных методов интересны для детей еще и тем, что раскрывают индивидуальность обучающихся: у кого-то раскрывается актёрский талант во время театральных постановок, кто-то понимает, что у него хорошо получается мыслить и планировать, кто-то успешно анализирует и рефлексировать, у кого-то повысилась самооценка благодаря успешной деятельности на уроке.

Рассмотрим еще один пример, который показывает возможности реализации здоровьесберегающих технологий на уроках окружающего мира. Уроки окружающего мира сегодня проводятся в форме экологической тропы, урока-путешествия, урока-экскурсии, урока-КВНа и т.д. Они не только дают новые знания, но и оказывают положительное влияние на состояние здоровья ребенка. Например, экологические тропы являются отличным местом отдыха, укрепления и восстановления здоровья младших школьников. Дети наслаждаются красотой природы и попутно очищают тропу от мелкого мусора, делают и развешивают кормушки, собирают плоды для «живого» уголка. Таким образом, использование здоровьесберегающих технологий на уроках окружающего мира формирует бережное и ответственное отношение к природе, выполняет важные задачи социальной адаптации детей. У школьников повышается уровень знаний о здоровом образе жизни, формируется мотивация к ведению здорового образа жизни. Только когда дети научатся ценить и беречь свое здоровье, они будут внимательнее относиться к окружающим их людям.

Творческие уроки в начальной школе позволяют использовать различные инновационные технологии. На уроках музыки можно использовать технологии развития ассоциативно-образного мышления школьников, где с помощью цветных карточек учащиеся анализируют музыкальные произведения в зависимости от характера (яркие тона – активная, динамичная музыка; теплые тона – спокойная, легкая музыка).

Таким образом, целенаправленное, систематическое применение инновационных технологий на уроках в начальной школе, способствует повышению качества знаний и успеваемости младших школьников. Инновационные технологии повышают мотивацию к обучению детей в школе, формируют обстановку творческого сотрудничества и конкуренции, актуализируют личность ребенка, воспитывают в детях чувство собственного

достоинства и уважение к различиям, дают им ощущение творческой свободы и самое главное – позволяют обучающимся учиться с удовольствием.

Список литературы

1. Войтенко И.Г. Современные подходы к использованию инновационных педагогических технологий в начальной школе // Инновационное развитие образования в регионах Российской Федерации. – 2013. – С. 344–347.
2. Дустмуратова Л.К. Использование современных инновационных технологий на уроках в начальной школе // Молодежный научный потенциал XXI века: ступени познания. – 2018. – С. 71–74.
3. Марченко А.А., Мягкова Э.С. Дидактическая игра как метод формирования познавательных универсальных учебных действий на уроках математики в начальной школе // Международный студенческий научный вестник. – 2020. – № 6. – С. 30.
4. Османова Л.С., Убова Л.Ф. Традиции и инновации в педагогике начальной школы // Традиции и инновации в педагогике начальной школы. Посвящается 25-летию ГБОУВО РК КИПУ. – 2018. – С. 208–211.
5. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии // Активное обучение. – М.: Академия, 2011. – 192 с.
6. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия // Социальные проблемы инноватики. – М., 2003. – 434 с.
7. Стасева М.С. Инновационные технологии в школе // Инновационные технологии в науке и образовании. – 2015. – № 2 (2). – С. 104-106.