

ԵՐԵՎԱՆԻ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ ԻՋԵՎԱՆԻ ՄԱՍՆԱՃՅՈՒՂ

ИДЖЕВАНСКИЙ ФИЛИАЛ  
ЕРЕВАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

IJEVAN BRANCH OF YEREVAN STATE UNIVERSITY



ՍՈՑԻԱԼ - ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՆՈՐԱՐԱՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԸ  
ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՄԵՋ

*Միջազգային գիտազործնական համաժողով  
15-16 մարտի 2022  
Հոդվածների ժողովածու*

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ В  
ОБРАЗОВАНИИ

*Международная научно-практическая конференция  
15-16 марта 2022  
Сборник статей*

SOCIO-EDUCATIONAL INNOVATIONS IN EDUCATION

*International scientific and practical conference*

Հայաստան, Իջևան - 2022  
Армения, Иджеван - 2022  
Armenia, Ijevan - 2022

## **«Социально-педагогические инновации в образовании»**

**Сборник статей международной научно-практической конференции студентов, аспирантов, молодых ученых.**

**Цель конференции:** мотивирование студенческих исследований (НИРС), выявление творческого потенциала среди бакалавров, магистрантов, аспирантов, развитие внутривузовского и межвузовского сотрудничества между студентами и преподавателями, привлечение внимания молодежи к значимости современных педагогических исследований.

**Задачи конференции:** обсудить актуальные проблемы педагогического направления, осветить научные изыскания в области социальной педагогики, методики преподавания, педагогической психологии, дать анализ основных тенденций современной педагогики как вектора развития междисциплинарной интеграции.

**Организационный комитет Иджеванский филиал Ереванского государственного университета (ЕГУ ИФ):**

Председатель – Макарян А.А., и.о.директора, к. физ-математических наук, доцент ЕГУ ИФ

Зам. председателя Минасян С. М., профессор РАЕ, к. педагогических наук, доцент, кафедра иностранных языков, ЕГУ ИФ

Атоян М.С. – к. физ-математических наук, доцент, ученый секретарь, ЕГУ ИФ

Закарян М.А. – к. физ-математических наук, доцент, декан факультета естественных наук, ЕГУ ИФ

Маркарян А. Ш –к. физ-математических наук, доцент, декан факультета естественных наук, ЕГУ ИФ

Погосян К.П. – к.филологических наук, декан факультета гуманитарных наук, ЕГУ ИФ

**Члены международного организационного комитета:**

1.Бейсембаев А.Р., доктор филологических наук, профессор, Инновационный Евразийский университет, Павлодар, Республика Казахстан

2.Бермус А.Г., доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой образования и педагогических наук ФГАОУ ВО, Южный Федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия

3.Буйлов В.В., доктор философии (Filosofian tohtori/FT/PhD), профессор кафедры русского языка и перевода Гуманитарного отделения Философского факультета, Университет Восточной Финляндии / UEF, Хельсинки, Йоэнсуу, Финляндия

4.Ван Лие, доктор педагогических наук, профессор, Пекинский университет иностранных языков, Пекин, Китай

5. Евтюгина А.А. доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой русского и иностранных языков, Российский Государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия – со-организатор РГППУ

6.Костина И.С., профессор отдела мировых языков и культур университета Айова, Айова, США

7. Куприна Т. В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и перевода Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия

8. Сахарова Т. Н. кандидат педагогических наук, профессор, директор института педагогики и психологии, Московский Государственный педагогический университет, Москва, Россия

9. Шипелевич Л., доктор филологии, профессор кафедры русистики факультета прикладной лингвистики, Варшавский государственный университет, Варшава, Польша

**Научный редактор:** Минасян Светлана Михаеловна, кафедра русского языка и литературы, Ереванский государственный университет, Иджеван, Армения

**Рецензенты:**

**Петросян Айк Амаякович** – доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики и методики преподавания языков, Государственный университет лингвистики им. В.Я.Брюсова, Ереван, Армения

**Серякова Светлана Брониславовна** – Академик МАНПО, доктор педагогических наук, профессор, кафедра социальной педагогики и психологии, институт педагогики и психологии МПГУ, Москва, Россия

УДК 37.013(082)

ББК 74.6я43

С 692

Социально-педагогические инновации в образовании: Международная научно-  
С 692 практическая конференция в Иджеване, Армения, 15-16 марта 2022.- Иджеван:  
Ереванский государственный университет, Иджеванский филиал, 2022.– 537 с.

В сборнике международной научно-практической конференции «Социально-педагогические инновации в образовании» представлены статьи по педагогике, психологии, социологии, методике, межкультурной коммуникации, РКИ, ИТ. Диапазон обсуждения обширен – работы направлены на поиск и исследования проблем образовательных программ бакалавриата, магистратуры, аспирантуры, на выявления базовых компонентов необходимых для разработки проектирования и трансфера технологий. Научное молодежное сообщество из Армении, Алжира, Беларусь, Болгарии, Греции, Грузии, Ирака, Италии, Казахстана, Киргизии, Китая, Польши, России, Словакии, США, Узбекистана, Украины в поиске новых инноваций, проектов, партнеров.

УДК 37.013(082)

ББК 74.6я43

ISBN 978-9939-1-1442-2

© Ереванский государственный университет, Иджеванский филиал, 2022

© Минасян Светлана Михаеловна (Михайловна), 2022

Тексты публикуются в авторской редакции

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Абдолмалеки Нилуфар</b> , О некоторых вопросах перевода русских пословиц и поговорок на персидский язык .....	10
<b>Абдуазимова Зарина Амировна</b> , Теоретико-методологические основы концептуального подхода к формированию экологической этики и образования .....	15
<b>Айтхалин Азамат Кабиденевич</b> , Речевое поведение коммуникантов в интернет-дискурсе (на примере комментариев подписчиков павлодарского паблика «tipavlo») .....	19
<b>Айбасова К.Т.</b> , Динамичность термина «дискурс» в аспекте его семантического варьирования .....	23
<b>Алексюк Юлия Владимировна</b> , Модное слово как феномен межкультурной коммуникации .....	30
<b>Albuali Nawraa Abdalkareem Abed</b> , Storytelling Art as Method of Learning in Process of Teaching English Language.....	34
<b>Аматова Гулнура Нурланована</b> , Искусство и его роль в воспитании.....	38
<b>Андрейченко Александр Александрович</b> , Применение цифровых ресурсов при обучении иностранным языкам.....	42
<b>Антонян Гоар Арменовна</b> , Роль знаниевого компонента в структуре профессиональных компетенций преподавателей РКИ .....	46
<b>Арзумян Наре Гегамовна</b> , А.С. Макаренко в прошлом и в настоящем .....	51
<b>Архипова Анна Витальевна</b> , Жизненные компетенции обучающихся с интеллектуальными нарушениями.....	56
<b>Баженова Анастасия Гермоновна</b> , Специфика изучения речевых коннекторов в курсе русского языка как иностранного (на примере анализа единиц в плане / в этом плане / в том плане что в русском повседневном дискурсе).....	59
<b>Бастриков Даниил Алексеевич</b> , Развитие лингвокультурной компетенции иностранных учащихся средствами дистанционного формата обучения .....	64
<b>Batsikadze Giorgi, Megrelishvili Merab</b> , Helsinki Final Act and dissident movement in Georgia .....	68
<b>Барабашкина Евгения Владимировна, Трифанова Анна Александровна</b> , Современные формы и методы обучения .....	72
<b>БА ЯНЬФАН</b> , Номинация объектов предметного мира в текстах М.А. Осоргина .....	76
<b>Болквадзе Лапа</b> , Особенности преподавания японского языка в Грузии: трудности и стратегии их преодоления .....	79
<b>Бида Юлия Сергеевна</b> , Специфика применения коммуникативной методики в обучении иностранному языку .....	83
<b>Блудова Ирина Витальевна</b> , Градуальные упражнения по формированию читательской грамотности на уроках русского языка .....	86

<b>Бортулева Ирина Николаевна</b> , Лего-конструирование как начальный этап освоения робототехники в дошкольном образовании .....	90
<b>Брилякова Михаэла</b> , Коммуникативный подход к изучению морфологии русского языка .....	94
<b>Ван Вэнь</b> , Применение марксистской философии в обучении РКИ.....	97
<b>Варданын Ш.В.</b> , Важность экологического воспитания .....	100
<b>М.В. Волкова</b> , Отражение этнокультурной специфики стереотипов в речи .....	103
<b>Воропаева Екатерина Владимировна</b> , Формирование критического мышления через развитие эмоционального интеллекта у подростков при обучении иностранному языку .....	108
<b>Грачева Екатерина Валерьевна</b> , Зарождение и развитие юмористических программ на российском телевидении .....	112
<b>Giuli Zoidze, Darejan Geladze</b> , Students with disabilities and their learning environment .....	118
<b>Гонтар Дарья Тимофеевна</b> , О проблеме овладения коммуникативной компетенцией студентами в период обучения в вузе .....	121
<b>Гончарова Ксения Николаевна</b> , Использование проектной методики на занятиях по английскому языку в вузе .....	127
<b>Гуза Симона</b> , Ассоциации старших школьников на уроке русского языка с темой – Одежда .....	130
<b>Гуркина Юлия Андреевна</b> , Модульное обучение как способ реализации системно-деятельностного подхода в образовательной среде колледжа .....	135
<b>Давятн Анаит Гагиковна</b> , Анализ явления аббревиации в английской и русской терминосистемах международного гуманитарного права .....	140
<b>Дарбинян Мариам Арутюновна</b> , Эффективность компьютерных технологий в процессе обучения .....	143
<b>Деменег Афина</b> , Основы практической разработки учебного пособия по методике преподавания РКИ для греческих студентов-филологов .....	147
<b>Добровольская Анна Максимовна</b> , Обучение в "Telegram" как мотивационный фактор изучения русского языка .....	150
<b>Ергенян Ани Ашотовна</b> , Сравнительно-сопоставительный анализ русских и армянских фразеологизмов с компонентом-зоонимом «домашние животные» .....	154
<b>Yergenyun Meri A.</b> , 4th course, Cultural Realities For Teaching A Foreign Language .....	158
<b>Еганян Овсанна Арменовна</b> , Отличительные особенности системы образования: Швеции, России, Америки, Франции, Германии, Японии. ....	162
<b>Елисейкина Марина Игоревна</b> , Обучение профессиональной англоязычной лексике на основе корпусной лингвистики .....	166
<b>Еремин Максим Дмитриевич</b> , Буллинг в подростковом коллективе и способы его предотвращения .....	172
<b>Ерицян Асмик Египшевна</b> , Технология «портфолио» как способ стимулирования достижений студентов и развития их профессиональных и личностных качеств .....	176

<b>Есаян Назели Гариковна</b> , Педагогическая этика: сущность и значение.....	180
<b>Заиржанов Руслан Заиржанович</b> , Роль и место искусство в воспитании.....	184
<b>Занина Ирина Анатольевна</b> , Законодательные сложности обучения РКИ иностранными гражданами (мигрантами). .....	188
<b>Зобова Т.Ю.</b> , Развитие творческих способностей младших школьников средствами арт-терапии ..	193
<b>Иванова Дарья Дмитриевна</b> , Нетрадиционные формы занятий в дополнительном образовании .....	198
<b>Зинаида Ильченко</b> , Лингвокультурологические проблемы восприятия русских интернет-текстов: от постфольклора к массовой культуре .....	201
<b>Йовчева Цветелина Валентинова</b> , Инновационные методы обучения детей английскому языку ...	205
<b>Казакова Виктория Анатольевна</b> , Медиаобразование в современном образовательном пространстве .....	209
<b>Калинина Ксения Владимировна</b> , Особенности коммуникативного барьера в процессе порождения устных иноязычных высказываний .....	214
<b>Камерова Асем Руслановна</b> , Технология критериального оценивания младших школьников при организации и проведении групповой формы работы .....	216
<b>Evan Carmean</b> , The Culture of Dagestan, Russia from the American Perspective .....	223
<b>Карпова Евгения Александровна</b> , Влияние искусства на развитие, воспитание и психологическое состояние ребенка .....	228
<b>Касьянова Валерия Юрьевна</b> , Кому принадлежит идея «перевернуть» класс? История возникновения сингапурской методики .....	231
<b>Католина Александра Анатольевна</b> , Жанровое своеобразие произведений Пелевина .....	235
<b>Кожуханцева Анна Евгеньевна, Ветрова Екатерина Вячеславовна</b> , Роль изобразительного искусства в процессе духовно-нравственного воспитания ребенка младшего школьного возраста .....	241
<b>Кожуханцева Анна Евгеньевна, Этова Дарья Александровна</b> , Проблема повышенной тревожности ребенка старшего дошкольного возраста .....	244
<b>Крашкина Ирина Николаевна</b> , Упражнения с кинетическим песком, как инновационная технология развития дошкольников. ....	247
<b>Кузнецова Ксения Петровна</b> , Критерии оценивания проектной деятельности при обучении русскому языку в зарубежной аудитории .....	251
<b>Кутелия Виктория Юрьевна</b> , Обучение межкультурной коммуникации .....	256
<b>Лаврикова Ангелина Юрьевна</b> , Переводческие трансформации культурологических лакун в романе Агаты Кристи «Десять негритяг» .....	260
<b>Ларина Татьяна Сергеевна</b> , Особенности формирования социокультурной концепции младших школьников посредством компьютерных программ .....	265

<b>Лелюх Алена Борисовна</b> , Обратная связь, как инструмент повышения эффективности образовательного процесса .....	268
<b>Леонавичуте Дайва Эдуардовна</b> , Этический кодекс педагога-психолога службы практической психологии образования России .....	273
<b>Лутохина Татьяна Дмитриевна</b> , Коммуникативные компетенции педагога-психолога.....	276
<b>Лю Ян</b> , Размышления о профессиональных компетенциях будущих педагогов в условиях вуза ...	280
<b>Макгуинн Ирина Владимировна</b> , Виртуальная среда [VR] и дополненная реальность [AR] как инструменты обучения русскому языку .....	284
<b>Манукян Джульетта Артуровна</b> , Влияние художественной литературы на расширение словаря старших дошкольников .....	289
<b>Анастасия Махарадзе</b> , Проблемы обучения переводу научно-технического дискурса.....	292
<b>Makharadze Zurab, Megrelishvili Merab, Didmanidze Ibraim</b> , The role of information and communication technologies in education and social skills .....	297
<b>Медвидь Катерина Михайловна</b> , Аутентичный материал на уроках русского языка в учебных заведениях Словакии .....	301
<b>Минасян Г.С.</b> , Основные вопросы формирования экокласов в общеобразовательной школе .....	307
<b>Москаленко Анастасия Андреевна</b> , Основные методы преподавания английского языка в высших учебных заведениях .....	312
<b>Мещерякова Ольга Сергеевна</b> , Перспективы внедрения STEM-технологий в дошкольных учреждениях.....	315
<b>Мхитарян Рузанна Араратовна</b> , Педагогические конфликтные ситуации .....	319
<b>Мысак Марина Константиновна</b> , Современные формы контроля и оценки образовательных достижений школьников .....	324
<b>Огурцова-Рощина Анна Ивановна</b> , Особенности социализации младших школьников с ЗПР.....	329
<b>Осипова Ирина Сергеевна</b> , К вопросу об обучении компенсаторными стратегиями школьников в процессе обучения диалогической речи .....	332
<b>Перяшкина Арина Алексеевна</b> , Геймификация в образовательном процессе. ....	335
<b>Пивина Дарья Денисовна</b> , Влияние различных стилей педагогического общения на психоэмоциональное развитие личности обучающихся.....	338
<b>Полюшкин Даниил Михайлович</b> , Идеи экзистенциализма в контексте современного образования .....	342
<b>Рабенатулутра Александр</b> , Проблемы технологических инноваций в образовательных организациях типа «Smart University» и пути их решения .....	346
<b>Ревазян Тамара Мегеровна</b> , «ТРУД» как лингвокультурологическое явление в русском и армянском языках .....	350
<b>Рохманова Зебинисо</b> , Духовная культура современной молодежи.....	353

<b>Рыжова Ольга Семеновна</b> , Основные направления подготовки советников по воспитанию в российских образовательных организациях .....	357
<b>Ryzhova Olga Semenovna</b> , Main areas of advisor training for education in russian educational organizations .....	361
<b>Савина Анна Владимировна</b> , Особенности лингвокультурной адаптации и основные коммуникативные потребности трудовых мигрантов из средней Азии.....	365
<b>Садырбаева Амина Фанильевна</b> , Сущностные характеристики рефлексивно-образовательной среды .....	369
<b>Salhi Issam</b> , Impact of Storytelling on Reading Comprehension Achievements .....	373
<b>Sayadyan Nadya</b> , The Lingo-Stylistic Peculiarities of the Queen's Christmas Messages .....	377
<b>Семан Ирина</b> , Развитие эмоционального интеллекта студентов на занятиях по творческому письму .....	383
<b>Ситкевич Антон Евгеньевич</b> , Цифровизация обучения русскому как иностранному языку .....	387
<b>Смирнова Анастасия Сергеевна</b> , Педагогическая модель организации эффективных занятий первого класса ДХШ в системе образования и воспитания через искусство .....	390
<b>Стрепеткова Анастасия Александровна</b> , Технологии АРТ-педагогике в воспитательной деятельности .....	394
<b>Терещенко Светлана Александровна</b> , Социальная компетентность студентов: структура и критерии оценки .....	397
<b>Тикунова Полина Александровна</b> , Специфика музыкального языка в процессе обучения иностранных студентов русскому языку как иностранному .....	401
<b>Irina. B. Todorova</b> , An innovative method for attracting the attention of children by using machines for 3d printing and its environmental aspect in Bulgaria.....	404
<b>Турбина Елена Владимировна</b> , Учет когнитивных предпочтений учащихся для организации дифференцированного обучения русскому языку как иностранному .....	407
<b>Турлакова Ольга Евгеньевна</b> , Эргономика в проектировании и формировании образовательного пространства университета.....	412
<b>Турчакова Яна Владиславовна</b> , Особенности взаимодействия педагога дополнительного образования и родителей обучающихся в танцевальном коллективе. ....	416
<b>Хведчина Вероника Александровна</b> , Фреймовая модель «Гродно в лицах»: структура и языковая репрезентация.....	420
<b>Хомякова Татьяна Дмитриевна</b> , Формирование кросс-культурной компетенции школьников-инофонов на уроках русского языка .....	425
<b>Цей Анастасия Андреевна</b> , Система обучения детей поколения Альфа .....	429
<b>Цеклов Петрослав</b> , Преимущества и недостатки синтезатора речи SCANSOFT Milena FULL 22 KHZ в обучении незрячих русскому языку как иностранному .....	433
<b>Цуцулян Лида Артаковна</b> , Формирование педагогического мастерства и его этапы .....	439

<b>Черниговцева Ольга Яковлевна</b> , Современные образовательные технологии обучения иностранному языку в рамках личностно-ориентированного подхода .....	444
<b>Чжао Маомао</b> , Стратегии обучения аргументированному письму .....	450
<b>Чжао Ян</b> , Анализ антропонимов в русских и китайских произведениях с точки зрения лингвокультурологии .....	454
<b>Шевченко Анна Ярославовна</b> , Инновации и основные тенденции образования в Латинской Америке .....	459
<b>Шульц Ольга Николаевна</b> , Инновационные подходы к организации педагогической практики студента профессионально-педагогического вуза .....	462
<b>Шустикова Анна Германовна</b> , Современные пищевые метафоры: анализ фразеологизма <i>булочка с корицей</i> .....	465
<b>Юе Чжень</b> , К вопросу изучения лексики сферы информационно-коммуникационных технологий иностранными студентами .....	470
<b>Яковлева Ирина Анатольевна</b> , Формы дистанционной работы с детьми в музыкальном дополнительном образовании.....	474
<b>Ալեքսանյան Մանե Արթուրի</b> , Սոցիալական մանկավարժի աշխատանքի արանձնահատկություններն օժտված երեխաների հետ.....	478
<b>Բաղդասարյան Սոնա Նորիկի</b> , Օժտվածության դիագնոստիկական տարրական դպրոցում .....	484
<b>Բայրամյան Սաթիկ Մհերի</b> , Օտար լեզվի հաղորդակցական դասավանդման սկզբունքները.....	488
<b>Գալստյան Լյուբա Մերյոժայի</b> , Կրտսեր դպրոցականների փոխօգնության հիմնահարցը որպես սոցիալ-մանկավարժական հիմնախնդիր .....	491
<b>Գասպարյան Շահանե Արմենակի</b> , Ինտերակտիվ մեթոդների կիրառումը ռուսերենի՝ որպես օտար լեզվի դասավանդման գործընթացում .....	495
<b>Հարությունյան Իննա</b> , Տեղեկատվական տեխնոլոգիաները կրթության մեջ .....	499
<b>Խալաթյան Իրինա Մերգելի</b> , Լսարանային աշխատանքները օտար լեզվի համագործակցային ուսուցման ժամանակ .....	503
<b>Մանուկյան Ջուլիետա Արթուրի</b> , Հումանիստ մանկավարժի կերպարը՝ ժամանակի պարտադիր պահանջ .....	506
<b>Մանուչարյան Աննա Ալբերտի</b> , Ֆիզիկայի դպրոցական դասընթացի խնդիրների տեսակները, դասակարգումը և լուծման մեթոդները .....	509
<b>Մատինյան Հասմիկ Գառնիկի</b> , Տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառությունը դպրոցում ֆիզիկայի դասավանդման ժամանակ .....	513
<b>Մարտիրոսյան Կարեն Գարիկի</b> , Մշակույթը՝ ազգային կրթության համատեքստում.....	516
<b>Ոսկանյան Մարգարիտա Աշոտի</b> , Երեխաների իրավունքների իրազեկման սոցիալ-մանկավարժական աշխատանքների կազմակերպումը դաստիարակչական խորհրդատվության միջոցով .....	520
<b>Պետրոսյան Անի, Յարազյան Վարդուհի</b> , Տարրական դասարաններում զանգվածի և նրա միավորների ուսուցման մեթոդական համակարգը .....	526

<b>Պետրոսյան Զատա</b> , Աուդիոգրքերի դերը օտար լեզվի ուսուցման մեջ .....	531
<b>Շախբազյան Անի</b> , Առաջանցիկ ուսուցման կազմակերպման վերաբերյալ գոյություն ունեցող մոտեցումների վերլուծությունը եվ դրանց կիրառման դիդակտիկական նպատակահարմարությունը .....	534

## О некоторых вопросах перевода русских пословиц и поговорок на персидский язык

Абдолмалеки Нилуфар

2 курс магистратуры Гуманитарного института  
АНО ВО «Российский новый университет», Тигиран, Иран

*(Научный руководитель: Антропова Марина Юрьевна, к.педагог.н., доцент, Центр образования иностранных граждан, АНО ВО «Российский новый университет»).*

**Аннотация.** Одной из проблем, с которой сталкивается переводчик художественных текстов, является перевод пословиц и поговорок. Существуют разные теории перевода, где неизбежно возникнут проблемы перевода идиом, пословиц и поговорок. В этой статье мы рассмотрели наиболее распространенные и оптимальные методы перевода пословиц и поговорок с русского языка на персидский. Когда речь идет о переводе русских пословиц и поговорок, мы не имеем в виду их дословный перевод на иностранный язык, а подразумеваем поиск большего количества пословиц в иностранном языке, являющихся альтернативой русской пословице, так как при буквальном переводе эмоционально-смысловая нагрузка фразы значительно теряется. В настоящей статье мы показываем и анализируем шесть основных методов перевода пословиц и поговорок с русского языка на персидский.

**Ключевые слова:** пословица, поговорка, перевод художественного текста, русский язык, персидский язык.

### Введение

«Пословицы и поговорки» обычно относятся к предложению или фразе, за которой стоит поучительная история. Хотя со временем эта история забывается, но идиоматические выражения остаются в речи народа и всегда используются разными слоями населения. Пословицы и поговорки возникают среди людей и в жизни народа и неразрывно связаны с народом. Яхья Арианпур в своей книге «От Сабы до Нимы», рассуждая о значении пословиц, говорил, что эти короткие и красивые фразы рождаются мыслью и знанием людей, что это наследие духовного богатства прошлых поколений, которое передается будущему из рук в руки и из уст в уста с их надеждами и чаяниями, с печалью и радостью, с любовью и ненавистью, с верой и честностью, или с иллюзиями и суевериями [7].

### Теория вопроса

А.В. Кунин дает такое определение пословицам и поговоркам, называя их «пословичными выражениями»: «Пословичные выражения - это фиксированное и устойчивое сочетание слов, значения которых полностью или частично изменились в этом сочетании» [4]. Одна из характерных черт пословицы состоит в том, что она придает глубокий смысл, требующий употребления определенных слов и словосочетаний. Часто в двух словах говорится то, что можно обобщить и описать по-другому, то есть пословица представляет собой малую единицу языка, которую можно семантически заменить на более крупные единицы.

Пословицы и поговорки – сокровища любого языка. Они являются зеркалом культуры, обычаев и жизни каждой страны. Некоторые пословицы или поговорки характерны только для определенного языка и народа, а некоторые используются во всех языках. Переводить их с одного языка на другой очень сложно, потому что часто эти «пословичные выражения», как было сказано выше, лаконичны и безэквивалентны. Существуют различные теории о том, как переводить

художественные тексты. Одни, как в прошлом А.С. Пушкин, считают, что переводчик при переводе художественных текстов должен по-другому переписывать авторские слова. Есть мнение, что переводчик должен намеренно дистанцироваться от исходного текста, чтобы проникнуть в глубину того, что задумал первоначально автор. Другие считают, что переводчик не должен переводить слова, а должен стараться передать чувства писавшего, а некоторые, как К.И. Чуковский, считают, что переводчик должен переводить «смех - смехом улыбку – улыбкой» [6, стр.13].

Таким образом, когда дело доходит до перевода пословиц и поговорок, мы не имеем в виду точный перевод, и что «замена» означает замену пословицы исходного языка пословицей «целевого языка» (на который переводят). Эта теория во многом приемлема, потому что большинство пословиц нельзя перевести буквально и можно встретить переводы, далекие от смысла исходной пословицы. Точная и снимающая эмоциональную нагрузку «замена» не будет в этом случае успешной. Лингвисты считают, что для успешного перевода пословиц и поговорок они должны быть заменены пословицами и поговорками исходного языка. При этом даже в языках одной языковой семьи нахождение точного эквивалента пословиц является трудной и даже невыполнимой задачей, потому что основа для образования любой пословицы в языке различна в том же языке. В целом, поиск эквивалента пословицам зависит от языковых навыков и вкусов переводчика. Хотя логическая основа языков и их функция, заключающаяся в использовании людей для общения друг с другом, являются общими, перевод с одного языка на другой не всегда возможен, особенно когда речь идет о переводе вопросов культуры.

Также причина невозможности или трудности перевода с одного языка на другой сводится к тому, что в первую очередь переводчик сталкивается со словами или словосочетаниями, которым не найти эквивалента в языке. Эти слова и фразы связаны с географическим районом, окружающей средой, историческими и культурными проблемами носителей этого языка и возникают из этих проблем и, следовательно, не существуют в другом языке. Переводчик при переводе пословиц с одного языка на другой всегда борется с этой проблемой. Если переводчик при переводе пословиц использует двуязычную пословицу, он всегда должен иметь в виду, что не все возможные эквиваленты пословицы приведены в этих словарях, и он должен учитывать контекст, выбирая наилучший вариант в тексте перевода.

В итоге, большинство лингвистов пришли к мнению, что при переводе пословиц с одного языка на другой используется несколько методов и приемов, а именно: точная эквивалентность, использование в языке перевода сходных и близких пословиц исходного языка, метод умножения, описательный метод и использование пословицы, которая имеет значение, противоположное пословице в исходном языке [1].

Таким образом, можно выделить основных шесть методов перевода пословиц и поговорок с русского языка на персидский, а именно: нахождение точного эквивалента, который чаще всего используется для исторических пословиц и поговорок и взят из священных книг; нахождение точного или близкого эквивалента, куда попадают пословицы и поговорки, имеющие два и более варианта перевода; нахождение близких эквивалентов, когда лексическое и синтаксическое строение пословиц и поговорок в языке перевода и языке оригинала различно; поиск текстового эквивалента, который зависит от вкуса и языковых навыков переводчика и варьируется от переводчика к переводчику; «извлечение», то есть перевод понятий, характерных для русского языка, на персидский язык; способ описания и толкования. Если вышеперечисленные пять способов не эффективны, переводчик неизбежно будет использовать последний способ.

### **Результаты**

Существуют языки, в которых пословицы относятся к определенному языковому стилю и выражают культурные особенности нации. Они очень трудны для перевода, особенно, метафорические пословицы. «Смысл пословиц может быть изменен в соответствии с контекстом текста, в котором они используются, а часто контекст текста означает смысловые нюансы, — пишет Кириллова. — И основная пословица в словаре не имеют эквивалента в языке перевода» [2].

Лингвисты выделяют несколько групп эквивалентов в переводе по семантическим, грамматическим и стилистическим признакам.

Первая группа — это фразы, как точные уравнения, которые Кунин называет «пословицами с одним эквивалентом». Использование таких эквивалентов при переводе пословиц позволяет переводчику передать смысл и понятие пословицы исходного языка на язык перевода без какого-либо сокращения. В этом случае в языке перевода имеется эквивалент, обладающий всеми семантическими, структурными, грамматическими и стилистическими признаками пословицы исходного языка, и переводчик может использовать ее в своем переводе. Конечно, число таких пословиц весьма ограничено, и рассмотрение их корней позволяет разделить их на три подгруппы.

Первая подгруппа: интернациональные пословицы и поговорки, уходящие корнями в Священное Писание или очень старые мифы, или заимствованные из древних латинских и греческих литературных произведений и скопированные в результате их частого употребления. Например, мы можем обратиться к поговорке, связанной с идиомой «Ахиллесова пята», означающей «слабое место», - на персидском языке: پاشنه آشیل. Эта поговорка уходит своими корнями в греческую мифологию, а именно, в миф об Ахиллесе, или Ахилле, сыне Пелея, царя мирмидонцев, самом известном мифическом герое Греции, имя которого связано с Гомером.

Вторая подгруппа: схожие пословицы и поговорки, возникающие в разных языках без какой-либо связи друг с другом и находящиеся под влиянием общих межъязыковых проблем. Общие вопросы человеческой жизни или общие межъязыковые вопросы, охватывающие все материальные и духовные сферы человеческой жизни, породили эти общие черты. Например, пословица «проглотить аршин», на персидском языке «عصا قورت دادن», или пословица «Вставлять палки в колёса», на персидском языке «چوب لای چرخ کسی گذاشتن». Поговорка «в мгновение ока» на персидском языке «در یک چشم برهم زدن» также относится к этой подгруппе.

Третья подгруппа - пословицы и поговорки, происходящие из современных языков, которые вводят общие понятия между многими языковыми сообществами. Поскольку общее понятие, переходящее из одного языка в другой, может быть непонятным для носителей этих языков, в этих пословицах в других языках используются национальные, культурные и словесные характеристики, которые лучше отражают рассматриваемое понятие. Например, можно упомянуть поговорку «Белая ворона» или персидскую «گاو پیشانی سفید». По-русски понятие чего-то выделяющегося выражается как «белая ворона», но точно такое же понятие по-персидски выражается словом «корова». Или пословица «За двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь», что на персидском языке выражается как: «Поднятие двух арбузов одной рукой». (با یک دست دو هندوانه بلند کردن). Русский перевод приведенной выше пословицы гласит: «Если поднимешь двух зайцев одной рукой, то ни одного не поймаешь».

Вторая группа — это «случайные эквиваленты» в терминологии Кунина, или «переменные эквиваленты» в терминологии Ратцкера и Гака [5]. В эту категорию попадают пословицы и поговорки, для которых можно найти два или более эквивалента в языке перевода, и переводчик выбирает лучший эквивалент или один из нескольких эквивалентов для этих пословиц. Переменные эквиваленты позволяют выбрать переводчику лучший из нескольких вариантов, а

также, если автор использовал поговорку два и более раз в исходном тексте, можно каждый раз использовать другой эквивалент в языке перевода и избегать дублирования. Например, «у чёрта на куличках», что на персидском языке можно рассматривать как два эквивалента: «**За горой Каф**» (پشت کوه قاف) и «**جایی که عرب نی انداخت**».

Третья группа — близкие (примерные) эквиваленты. Этот термин не означает незавершенность и неполный перенос значения поговорки с исходного языка на язык перевода, но такое наименование обусловлено грамматическими и лексическими различиями, а иногда и лексическим расположением между поговоркой исходного языка и языка перевода. Приблизительные эквиваленты могут называться «приблизительными лексическими эквивалентами», «приблизительными грамматическими эквивалентами», «приблизительными лексическими и грамматическими эквивалентами», «приблизительными лексическими эквивалентами с другим порядком слов из исходного языка» и «приблизительными уравнениями стиля». Например, можно обратиться к поговорке "волосы дыбом стоят" (مو به بدن شیخ شدن). Пословицы сходны по порядку слов, но в переводе с русского на персидский, чтобы передать полный смысл поговорки, сочетание «к телу человек (к телу кого-либо)» добавляется к русской фразе.

Еще поговорка, которая попадает в эту категорию, - «оказать медвежью услуга». Эта поговорка переводится на персидский язык как «**дружба тети Медведицы**». (دوستی خاله خرسه). В обоих языках для этого понятия используется описательное сочетание, но лексическое построение в русском и персидском языках противоположно друг другу.

Четвертая группа - «текстовые эквиваленты». Термин принадлежит Ратцкеру и относится к эквивалентам, используемым только при переводе текста переводчиком [5].

Электронный поиск текстового эквивалента — творческая задача, перевод которой варьируется в зависимости от вкуса, знаний и творческих способностей переводчика, и один переводчик может превратить перевод в литературное произведение, а другой переводчик может перевести ту же поговорку, в его переводе, по-другому. Например, мы можем сослаться на поговорку «язык мой- враг мой», дословный перевод которой на персидском звучит так: «**Мой язык — мой враг**». (زبان من دشمن من است). Он смог заменить поговорку, которая с персидского переводится как «**красный язык ветру зеленую голову дает**». (زبان سرخ سر سبز می دهد بر باد).

Пятая группа «запутанные эквиваленты». Это слова без эквивалентов, характеризующиеся культурно-историческими и религиозными особенностями носителей языка. Исходный язык играет роль в их происхождении, другими словами, поговорки и поговорки происходят из культуры, истории и религии нации, поэтому у переводчика больше трудностей при переводе этих типов поговорок. При переводе таких поговорок переводчик может использовать дословный перевод или менять порядок слов. Например, поговорка «в Тулу со своими самоваром не ездят». Эта поговорка на персидском языке может быть и — «в Тулу с самоваром не ходят», или «возьми самовар в Тулу». Поясню, Тула – это название города в России, который находится в 165 км от Москвы. Этот город славится своим самоварным производством, как и город Керман в Иране, который является центром производства тмина в стране, и по этой причине появилась персидская поговорка-эквивалент «возить тмин в Керман». Поэтому в переводе упомянутой русской поговорки может быть использована, и поговорка «возить тмин в Керман».

6 группа эквивалентов связана с объяснением и интерпретацией переводимых поговорок и поговорок. Если при переводе поговорки или поговорки нельзя использовать ни один из

упомянутых методов, и пословица неперевода, то для перевода указанной пословицы можно использовать объяснение и толкование.

### **Заключение**

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что при переводе пословиц и поговорок с одного языка на другой следует учитывать следующие моменты:

1) Наиболее желательным переводом пословицы является поиск пословицы на языке перевода, которая имеет схожий смысл и четко сформулирована. Однако количество эквивалентных пословиц и поговорок в исходном и «целевом» языках очень мало.

2) Если точный эквивалент пословицы исходного языка не может быть найден в языке перевода, лучше использовать случайные эквиваленты в переводе.

3) Если для пословицы исходного языка не найдено точного или случайного эквивалента, мы используем дословный перевод или транслитерацию.

4) Если ни одно из вышеперечисленных решений не применимо в переводе, переводчик может использовать описательный перевод.

5) Если мы встречаем пословицу в исходном языке, в которой используются национальные и религиозные особенности исходного языка, мы должны использовать пословицу на языке перевода, в которой отсутствуют национальные и религиозные особенности носителей исходного языка.

### **Список литературы:**

1. Влахов С., Флорин С. Непереваемое в переводе: - М.: Международные отношения, 1980. — с. 134
2. Кириллова Н. Н. Сопоставительная фразеология романских языков: учеб. пособие к спецкурсу. - ЛГПИ, 1986. — С.20.
3. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь. - Москва: Издательство «Русский язык», 1984.
4. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка: Учеб.для ин-ов и фак.иностр.яз. - 2-е изд.перераб. - М.: Высш.шк., Дубна: Изд.центр «Феникс», 1996 — 381 с.
5. Кунин А. В., О переводе английских фразеологизмов. URL: <http://www.samlib.ru> (дата обращения: 6.02.2022).
6. Чуковский К.И. Высокое искусств // Литмир. Электронная библиотека. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=103556&p=13> (дата обращения: 6.02.2022).
7. ج. موسسه انتشارات فرانکلین 2 سال ادب فارسی) نوشته؛ تالیف یحیی آرینبور تعداد صفحه ۱۵۰ کتاب از صبا تا نیما (تاریخ آریانپور «От Сабы до Нимы») URL: <https://farhangoadabeirani.blogspot.com> (дата обращения: 6.02.2022).

## Теоретико-методологические основы концептуального подхода к формированию экологической этики и образования.

**Абдуазимова Зарина Амировна**  
*доктор философских наук (PhD),  
старший преподаватель Национального Университета  
Узбекистана кафедры «Этики и эстетики»*

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы теоретико-методологические основы концептуального подхода к формированию экологической этики и образования. Методологическая основа альтернативного философского подхода к моральным отношениям с природой состоит в том, что важность этого процесса в определении представлений об обществе и природе, вытекает из необходимости процессов политической, экономической, духовной и культурной гармоничной жизни в целом для решения экологических проблем. Которые могут протекать из сущности национальных интересов. Человечеству предстоит создать новую культуру взаимоотношений с природой - Экологическую культуру общества. Экологические представления проникают во все сферы научной и общественной жизни, являются фактором, объединяющим мировое сообщество в процессе глобализации. Экология становится лидером научной картины мира, а экологическое образование играет приоритетную и системообразующую роль по отношению к образованию в целом.

**Ключевые слова.** Экологическая этика, экология, теория, методология, практика альтернатива.

Тенденции социального, духовно-нравственного, политического развития общества в ближайшие десятилетия XXI века из хотя из этого глобальные проблемы, вытекающие из объективных законов исторического развития, рассматриваются как фактор нравственного отношения человека. «Экологические (исторические события) возникают не потому, что человек находится в центре, а потому, что человек занимает центральное место в историческом событии». [1. с 56] Задачами экологического образования являются: 1. Формирование системы экологических знаний и экологической культуры отдельной личности. 2. Формирование системы представлений о мире природы как совокупности конкретных природных объектов. 3. Понимание многосторонней ценности природы как источника материальных и духовных сил общества; формирование экологического отношения (положительного, бережного, ответственного, субъектного) к природе. 4. Формирование умений и навыков природоохранного поведения и потребности общения с природой. 5. Формирование навыков природоохранной деятельности. 6. Освоение стратегий и технологий взаимодействия с природной и социальной окружающей средой. 7. Развитие альтернативного и прогностического мышления, экологического сознания, экологической культуры при анализе природных объектов и деятельности в природе. Для решения этих задач экологическая педагогика опирается на следующие принципы: принцип природосообразности Я.А.Коменского, принцип всеобщности предполагает доступность и обязательность экологического образования, принцип непрерывности и преемственности, системности, принцип интерактивности, предполагающий горизонтальную и вертикальную координацию, принцип единства образования и воспитания, так как экологическое сознание не формируется в процессе овладения знаниями. Психолого-педагогические механизмы формирования знаний, умений и навыков и экологического

сознания не одинаковы (В.А. Ясвин, С.Д.Дерябо), принцип опережающей функции экологического образования, принцип гибкости и вариативности, принцип культуросообразности, принцип региональности, который предполагает учет национально-культурных, демографических, природных и социально-экономических условий жизни людей, принцип экогуманизма и нравственного экологического империтива (Н.Моисеев). [2. с. 67-69] В методологии философской науки, подняв ее до уровня модели мировой философии и определив ее, обосновав направления исследований, понимание того, что они находятся на уровне востребованности, определяют основные задачи, стоящие перед гражданским обществом. Как и во всех сферах социальной реальности, процесс изучения взаимоотношений природы и общества формируется на основе научных подходов, и одним из процессов, важных для их настоящего состояния и будущей жизни, являются механизмы нравственных норм. Основываясь на традиционных, относительно устойчивых, классически-императивных принципах философской науки о классификации форм существования (материальных или духовных), отношения между субъектами общества - в контексте конкретных форм общественного движения и нравственных отношений, их направления, содержание, сущность, особенности, функциональное значение, перспективы конкретны. В частности, если законы формирования и развития нравственных отношений на основе экологических движений рассматривать в контексте внутренней динамики социальных движений, их общности в морфогенезе, специфики содержания и сущности, взаимосвязи между уровнями развития станут определены. Определение направления научных исследований зависит от особенностей формирования механизмов этической деятельности. В результате постепенного развития потенциала в области этики основные атрибуты (то есть интеллектуальные способности) активируются существующей характеристикой, которая достигает высокого уровня. Условия, необходимые для нравственного поведения, появляются только после прохождения порога эволюции и реализуются постепенно, но в такой ситуации, когда можно формировать абстрактные концепции и создавать будущее, условия достигаются на уровне разума и понимают, когда эволюция состоялась. В образе исследования возникает необходимость изучить взаимоотношения между природой и обществом в соответствии с современными требованиями и изучить аспекты сущности используемых философских и методологических концепций, а также сделать общие выводы из политико-правовых исследований и сравнение. Методология и методика исследования. С позиций идей эко развития (ноосферы, коэволюции, устойчивого развития) и совокупности аксиологического, культурологического, личностно-деятельностного, коэволюционного, культурно-экологического подходов разработан методологический базис построения модели формирования экологической культуры. Кризисная экологическая ситуация в стране и мире актуализирует проблему экологического образования подрастающего поколения. Такое образование должно быть опережающим, способствовать формированию экологической культуры как ключевого фактора перемен в направлении устойчивого развития цивилизации. [3.с.29.]. Пока в обществе продолжают доминировать потребительское отношение человека к природе, природопокорительные ценностные ориентации, наблюдается социальная апатия в решении экологических проблем. Общий низкий уровень культуры провоцирует безответственное, утилитарное отношение к природе. Преодоление этого противоречия между требованиями мирового сообщества и действительностью возможно посредством формирования экологической культуры населения, базирующейся на новой, коэволюционной системе ценностей, в основе которой лежат представления о единстве человека и природы, гармонизации их отношений во благо устойчивого развития, о снижении гипертрофированных природопользовательских

потребностей человечества (переходе от сверхпотребностей к пониманию достаточности). Мировоззренческой основой данной культуры является идея экоразвития – устойчивого развития, коэволюции, ноосферы.

Центральным звеном в решении указанной задачи является школьное образование и его опережающая роль в достижении устойчивого развития. Форма прикладной этики и моральных знаний, применяемая непосредственно к практическому пространству, является важным звеном в этической экологической деятельности, а также объясняет эффективность исследований, таких как изучение этики, научно проверенные действия, а также понимание, критика и обоснование способов применения. общество к жизнедеятельности.

Идея экологической этики основана на этических знаниях и практике, которые имеют сильный гражданский компонент, потому что формирование экологической этики в ее современном состоянии фактически должно осуществляться гражданским обществом. Также важно отметить, что этика является одним из инструментов, раскрывающих практические возможности стать катализатором решения современных экологических проблем. Практические шаги человека, ведущие к решению экологических проблем, могут повлиять на процесс индивидуальной практики. Если человек стремится свести к минимуму свои жизненно важные потребности, чтобы сохранить природу, строго ограничить себя в использовании продуктов и услуг, которые используют не возобновляемые природные ресурсы для производства, тогда его воля и моральные установки отражают эко-этический процесс, отражающий процесс совершенствования этического аскетизма раскрывает возможность формирования жизненной стратегии. В гражданском обществе действия отдельного человека и организованной группы могут стать катализатором изменений в предотвращении экологической катастрофы.

В процессе формирования экологической этики концепция защиты и развития на этапе исторического развития выступала за адаптацию экологических требований общества к возможностям экономического и социального развития общества. В связи с этим Патрик Керри считает, что одной экзоцентрической этики, вероятно, будет недостаточно для спасения земли и ее людей, но возможность сделать это будет реализована. В нашей нынешней ситуации существует потребность в радикальной реформе философии (религиозной и светской форм) в течение последних двух тысячелетий господства. [3.р.145]

Подводя итог экологическая этика - это теоретическая и практическая деятельность, направленная на защиту человечества, в которой она выражает общность различных форм общественного сознания в рамках экологических целей и интересов, которые включают естественные стремления человека на основе психики, чувств и эмоций. Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что применение компетентностного подхода в экологическом образовании позволяет обосновать и реализовать совокупность теоретико-методологических, содержательно-процессуальных и организационно-методических положений, обеспечивающих эффективное формирование экологической компетентности.[4.с.12].

#### **Список литературы:**

1. Ю.П.Воропаева. Человеческое достоинство в ракурсе экологической этики. Вестник ОГУ №7. (156)/июль `2013. С 56.
2. Моисеева Л.В. Теоретико-методологические основы экологической педагогики // Успехи современного естествознания. – 2004. – № 7. – С. 67-69;
3. Н.Ф.Винокурова, В.В.Николина, О.Е.Ефимова Образование и наука. 2016. №5 Методологические

- основы формирования экологической культуры школьников на основе идей эко развития. С. 29.
4. Patrick Curry, Ecological Ethics (Polity, 2006) p. 145
  5. Ермаков, Д. С. Педагогическая концепция формирования экологической компетентности учащихся. автореферат по ВАК РФ 13.00.01 с.12.

## Речевое поведение коммуникантов в интернет-дискурсе (на примере комментариев подписчиков павлодарского паблика «tipavlo»)

**Айтхалин Азамат Кабиденович**

*Бейсембаев Амангельды Ракишевич, доктор филологических наук, профессор*

*Факультет: «Бизнеса, образования и права»*

*Инновационный Евразийский университет*

*Павлодар, Республика Казахстан*

**Аннотация:** Актуальной лингвистической проблемой является изучение речевого поведения коммуникантов в интернет-дискурсе. В статье предпринята попытка определения концепции адресата в виртуальном комментировании, выявления способов выражения собственных мыслей, мнений, эмоций и чувств посредством текста. Именно комментарии позволяют интернет-коммуниканту проявить свое мнение и точку зрения в ответ на любой заданный стимул в интернет-пространстве.

Материалом исследования послужили комментарии подписчиков павлодарского паблика «tipavlo».

**Ключевые слова:** интернет-дискурс, виртуальная коммуникация, комментарий, речевое поведение.

Современное общество живет в информационном потоке, которое воздействует на человека, меняя его представление о мире, себе самом, своей стране. Человек находится в «пространстве тотальной коммуникации», в том числе и виртуальной. Виртуальная коммуникация является одной из организованных интерактивных форм общения, диктующих определенную модель речевого поведения.

Речевое поведение – это «осознанная и неосознанная система коммуникативных поступков, раскрывающих характер и образ жизни человека» [1, с.8], обусловленная речевой ситуацией и личностью самого говорящего. Термин «речевое поведение» акцентирует внимание на особенностях процесса общения, включает в себя множество факторов, в том числе нормы и правила коммуникации.

В данной статье мы рассмотрим особенности речевого поведения коммуникантов в условиях виртуального общения. Материалом исследования послужили социальные сети, точнее instagram-аккаунт павлодарского паблика @tipavlo.

В социальных сетях возникает особый тип коммуникации – виртуальный, который базируется на динамично развивающихся технологиях. Виртуальная коммуникация предполагает соблюдение определенных правил участниками общения. Одним из критериев данного типа коммуникации является фактор времени, участники коммуникации – говорящий (отправитель) и получатель (слушающий) экономят свое время и усилия, делая сообщения максимально редуцированными. Например, к посту «Не будет ли строительство содового завода в Павлодаре противоречить новому Водному кодексу?» [4] за семь часов подписчики оставили более шестидесяти комментариев, больше половины из которых максимально сжаты:

Atakueva1986: Это не **норм**;

Kzarinochka: **ЛОЛ**, мы так задохнемся;

Ttomis: Ну **емае**;

Как следствие – в условиях виртуального общения коммуниканты выбирают экономный сжатый стиль общения, дополняя его всевозможными графическими объектами, «смайликами», создавая подобие интерактивности реального человеческого общения. К примеру, к посту «В павлодарском роддоме появилась на свет тройня» пользователи оставили больше двухсот комментариев сопровождающиеся смайлами.

Ttomis: ☺

Kakady: \*\_\*

Askidiski: o\_O [5].

Виртуальные коммуниканты не обращают внимания на наличие орфографических ошибок, допускают неоткорректированные сообщения и предложения, нарушают общепринятые условия общения. Возьмем в пример публикацию в @tipavlo «Молочно-товарную ферму в Аксу проверят спустя полгода после решения суда о том, что она не нарушает санитарные требования», в частности комментарии.

**Alenaantonava:** У нас рубеком воняет деревне вонь

**kmet:** Да вообще а...ли? в городе открыть коровник? на котельню денег нет а на ферму есть? Там ещё и удобрения делают 100% такой вони просто от коров не будет?

**rufat2208:** Бабосики зарешают как обычно??

В условиях виртуального общения коммуникант смешивает устную и письменную форму речи. Если в естественной коммуникации письменная речь является наиболее сложной, чем устная, требующая дополнительных мыслительных затрат, то в условиях виртуального общения происходит некий синкретизм (смешение) устной и письменной формы речи. Этот факт можно наблюдать в @tipavlo к посту «Больше 97 тысяч деревьев насчитали в парках и скверах Павлодара»

**Victor:** тык на территории садоводств Строитель, очень много молодых здоровых и плудовых деревьев, но их уничтожают безжалостно.

**Htov:** Зря озвучили, теперь кому-то в голову может прийти мысль, что много...

**Metali100:** А сколько вырубили ради банков и кафешек не считали?

Существуют определенные законы и принципы виртуальной коммуникации, которые пользователям необходимо соблюдать, что, в конечном итоге, определяет речевое поведение коммуникантов.

Принцип «общедоступности» - один из главных нормативных принципов информационного общества, гарантирует право граждан на коммуникацию и предполагает доступность любой информации в любой общественной сфере для каждого субъекта коммуникации.

Принцип «сохранения тайны частной жизни» выражает право человека на автономию и свободу в частной жизни, право на защиту от вторжения в нее других людей и органов власти. Поэтому одной из главных моральных норм создателей и пользователей информационных систем является обязательство по соблюдению конфиденциальности доверенной информации.

Принцип «неприкосновенности частной собственности» является основой имущественного порядка в экономике. Применительно к виртуальной этике следование этому принципу означает соблюдение права собственности на информацию и норм авторского права.

Вышеизложенные принципы обеспечивают более частные принципы:

- принцип свободы слова;
- принцип толерантности (уважения чужого мнения);
- принцип предупредительности (предполагающее соблюдение норм сетевого этикета);

• принцип точности (соблюдение инструкций по эксплуатации информационных систем) и т.п. [3].

Речевое поведение коммуникантов - это определяющий фактор речевой культуры.

Для анализа нами взят жанр комментария. Именно этот жанр представляет собой своего рода измеритель речевого поведения коммуниканта, определяющий уровень его речевой культуры.

Для того чтобы определить речевое поведение в интернет-дискурсе, мы взяли пост опубликованный на странице @tipavlo 9 февраля 2022 года: «Молочно-товарную ферму в Аксу проверят спустя полгода после решения суда о том, что она не нарушает санитарные требования.

Об этом сообщили в областном управлении недропользования, окружающей среды и водных ресурсов, передает Павлодар-онлайн.

О проблеме неприятного запаха от фермы на окраине Аксу в СМИ пишут без малого год, с тех пор, как акимом этого города назначили Нуржана Ашимбетова. В прямом эфире, отчитываясь перед населением, тогдашний градоначальник сообщал, что прокуратура выявила нарушения при изменении целевого назначения участка с автотранспортного предприятия на молочно-товарную ферму: на месте МТФ раньше был автопарк, то есть предприятие располагалось в черте города».

Комментарии: [lana.220419](#) Общественники это Рюмки? Не было никаких общественников Бакуову всё можно всех купил, в городе ферму поставил...

[ihgyijcgjiv](#) Сразу было всё ясно. Почему то областные руководители встали на защиту Бакауова

"[rufat2208](#) Бабосики зарешают как обычно??

[nov\\_pvl](#) А в Павлодарском вонизма какая!!! Что их не трогаете?

[79rus.suleimenov2018](#) А где кстати бывший аким Ашимбетов Н.?

[Kolchunovaliudmila](#) А кушать не воняет?

[teleshevagalina](#) Когда Ашимбетов начал выявлять все нарушения, его сразу убрали...Не угодный... А настоящего акима не слышать и не видеть, видимо угодный. Сидит себе тихо и никого не трогает. [6].

Если пройти по ссылке, то можно заметить, что публикация собрала определенное количество комментариев, если быть точными – 112. Одно из требований комментария - он должен соответствовать фактору времени. Комментарий интересен, когда реакция на пост - мгновенная, происходит спонтанная реакция. 22 комментария к анализируемому нами посту появились в первые же минуты, поэтому они получились эмоциональные, содержат ту или иную оценку, но при этом не содержат фактологического объяснения, аналитического суждения.

Комментарии должны соответствовать принятым общим нормам. К сожалению, из 112 комментариев 100 носят именно эмоциональный характер. Это всплеск негативных эмоций, не содержащих каких-либо объяснений.

Показателем низкой речевой культуры является и то, когда автор комментария прикрывается ник-неймом. Ник-нейм – это своего рода виртуальный псевдоним, и он должен носить постоянный характер. Рядовому человеку ник-нейм не нужен, и если он его создает, то, скорее всего, пытается уйти от ответственности за комментарии, и это еще один показатель низкой речевой культуры в условиях виртуального интернет-дискурса.

Опубликованный пост – это не арена для выяснения личных отношений. К сожалению, в условиях виртуального дискурса коммуниканты не могут выдержать линию так называемого «приличного» поведения, исключая агрессию. Отсюда рекомендация: прежде чем опубликовать комментарий – подумай, не давай волю своим эмоциям.

Таким образом, речевое поведение акцентирует внимание на особенностях процесса общения, включает в себя множество факторов, в том числе нормы и правила коммуникации. Существуют определенные законы и принципы виртуальной коммуникации, которые пользователям необходимо соблюдать, что, в конечном итоге, определяет речевое поведение коммуникантов (принцип толерантности - уважения чужого мнения; принцип предупредительности - соблюдение норм сетевого этикета; принцип точности и др.).

**Список литературы:**

1. Карасик В.И. Языковой круг. Личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. - 331 с.
2. Габдрахманова Г.Р., Шемякина Е.В. Межкультурная коммуникация: виртуальная реальность // Материалы республиканской научно-практической конференции «Актуальные проблемы функционирования и преподавания языков в межкультурном пространстве». – Караганда, 2004
3. <http://anthropology.ru/ru/text/malkova-eyu/principy-virtualnoy-etiki>
4. [https://www.instagram.com/p/CZyJup4osXb/?utm\\_medium=copy\\_link](https://www.instagram.com/p/CZyJup4osXb/?utm_medium=copy_link)
5. [https://www.instagram.com/p/CZvsc8gliY/?utm\\_medium=copy\\_link](https://www.instagram.com/p/CZvsc8gliY/?utm_medium=copy_link)
6. [https://www.instagram.com/p/CZyJup4osXb/?utm\\_medium=copy\\_link](https://www.instagram.com/p/CZyJup4osXb/?utm_medium=copy_link)

## Динамичность термина «дискурс» в аспекте его семантического варьирования

**Айбасова К.Т.,**  
*магистр гуманитарных наук*  
*«НАО «Торайгыров университет»*  
*Павлодар, Казахстан*

**Аннотация.** Статья посвящена описанию подходов к пониманию понятия «дискурс» в гуманитарных науках. На протяжении многих лет определение понятия дискурса является одной из главных проблем в языкознании. Лингвисты интересовались, как устроен язык, его структура, но уже через несколько десятилетий они стали задумываться над тем, как он функционирует. Дискурс как лингвистическая категория представляет собой сложный и многозначный объект исследования. Сложность заключается в том, что дискурс представляет собой явление промежуточного характера между речью и общением, языковым поведением, с одной стороны, и фиксируемым текстом – с другой.

По своей природе теория дискурса объединяет разные гуманитарные науки, благодаря чему решаются многие проблемы, возникающие в современной коммуникации. Дискурсивный подход в исследованиях позволяет рассматривать связь между языковым общением, человеком, культурой и обществом, а также создавать новые возможности в исследовании коммуникативных процессов.

**Ключевые слова:** дискурс, коммуникация, теории дискурса, текст, текстовая категория.

На протяжении многих лет определение понятия дискурса является одной из главных проблем в языкознании. В начале XX в. лингвисты интересовались, как устроен язык, его структура, но уже через несколько десятилетий они стали задумываться над тем, как он функционирует. Дискурс как лингвистическая категория представляет собой сложный и многозначный объект исследования. Сложность заключается в том, что дискурс представляет собой явление промежуточного характера между речью и общением, языковым поведением, с одной стороны, и фиксируемым текстом – с другой.

По своей природе теория дискурса объединяет разные гуманитарные науки, благодаря чему решаются многие проблемы, возникающие в современной коммуникации. Дискурсивный подход в исследованиях позволяет рассматривать связь между языковым общением, человеком, культурой и обществом, а также создавать новые возможности в исследовании коммуникативных процессов.

Исходя из этого, понятие «дискурс» носит междисциплинарный характер, изучается и анализируется в психологических, лингвистических, культуроведческих и педагогических науках, составляющих теоретический базис методики преподавания иностранных языков. В настоящее время, как считает большинство исследователей данной проблемы, разработка теории дискурса выражает тенденцию к интеграции гуманитарных научных исследований. Таким образом, дискурс – достаточно сложный и неоднозначный феномен, в силу чего данный термин не поддается однозначной трактовке. Рассмотрим понятие дискурса в лингвистических науках, где теории дискурса уделяется особое внимание.

С позиции лингвистики речи дискурс – это процесс живого вербализуемого общения, характеризующийся множеством отклонений от канонической письменной речи, отсюда внимание к степени спонтанности, завершенности, тематической связности, понятности разговора для других людей. Помимо структурных характеристик дискурс имеет тонально-жанровые изменения. Под тональностью дискурса понимаются такие параметры, как серьезность или несерьезность,

обиходность или ритуальность, стремление к унисону или конфликту, сокращение или увеличение дистанции общения. Эти параметры взаимосвязаны [11].

Многообразие определений дискурса как лингвистического феномена связано с различными подходами, с позиций которых и даются определения данного понятия. Выделяются следующие подходы к определению понятия дискурса. Российский лингвист В. Е. Чернявская предлагает следующие [19]:

С точки зрения англо-американской лингвистической традиции, дискурс – это связная речь, сосредоточенная на интерактивном взаимодействии отправителя и получателя сообщения. Исследователь А. Д. Самойлова относит этот подход к «структурно-стилистическому», уточняя, что дискурс это нетекстовая организация разговорной речи [3].

Такому подходу противостоит более современное понимание дискурса Белорусского исследователя И. Ухвановой-Шмыговой, которая считает, что дискурс и текст лишь соприкасаются в некоторой точке, но отождествлять их неправомерно. «Дискурс» как речь, но «речь, в ее новом видении, новом прочтении... ибо именно такая обогащенная новым содержанием, речь и называется дискурсом» [9]. Отталкиваясь от определения, что речь – это исторически сложившаяся форма общения людей посредством языковых конструкций, создаваемых на основе конкретных правил [20], мы считаем, что понятие «дискурс» действительно многомерно, поскольку в нем отражается не только существующая реальность (исторические, политические и другие события), но и процесс развития мышления человечества.

Немецкая традиция, или «структурно-синтаксический подход», рассматривает дискурс как фрагмент текста. По мнению М. Б. Ворошиловой, дискурс существует в текстах, однако дискурс не ограничивается лишь рамками текста, наблюдается его связь с социальным контекстом коммуникации [8].

И. Ухванова-Шмыгова предоставляет определения дискурса, согласно языковым словарям (английский, французский, испанский), в которых «дискурс» толкуется как «беседа», «дар речи», «предложение», «диссертация» и т.д. Однако, в настоящий момент, лингвисты приближают содержание понятия «дискурс» к следующему: текст (а также тексты определенных жанров), процесс общения, речь [17]. С одной стороны Е. В. Лекарева выступает сторонником данной точки зрения: дискурс – это речевая практика, т.е. эмоциональный и информационный обмен между коммуникантами, с другой стороны дискурс представляется сложным коммуникативным явлением, которое зависит от многих экстралингвистических факторов [13].

Исследователь А. Маркович, основываясь на некоторых дифференциальных признаках, разграничивает два термина. Дискурс понимается как коммуникативное событие, происходящее между участниками коммуникации в определенном контексте, в то время как текст актуализирует структурно – семантические признаки. Кроме того, дискурс включает такую категорию как сознание, что опять же указывает на его многомерность [9].

Дискурс понимается как феномен, имеющий непосредственное отношение к передаче знаний, оперированию ими и созданию новых связей. Российский лингвист Л. В. Селезнева [17], обобщив различные дефиниции дискурса, предлагает два подхода к пониманию этого явления: коммуникативно-речевой и структурно-текстовый. Рассмотрим их более подробно ниже.

В рамках коммуникативно-речевого подхода дискурс характеризуется как коммуникативный процесс. Его эквивалентами выступают такие понятия, как «речь», «речевое действие», «коммуникативная ситуация» и т. п. (Н. Д. Арутюнова, Э. Бенвенист, В.Г. Борботько, Ж. Гийому, Д. Мальдидье, Т.Б. Гуляр, Т. ван Дейк, Н.М. Кожина, Н.И. Формановская, Л.С.Чикилева). В основе

данного понимания дискурса лежит понятие «речь» во всех его значениях: во-первых, как устная естественная речь, противоположная письменной форме языка; во-вторых, как сам процесс, или речевая деятельность, и ее результат, т. е. функционирование языка в процессе общения. Следует отметить, что соотношение понятия «речь» и «речевая деятельность» варьируется у разных авторов. Например, Ф. Соссюр под речевой деятельностью подразумевает язык в сочетании с языковой способностью, а под речью (*parole*) – индивидуальную часть речевой деятельности (*language*); в работах Л. В. Щербы речевая деятельность объединяет процессы говорения и понимания.

Дискурс – это речь, «погруженная в жизнь» [2, стр.137]; речь в совокупности с экстралингвистическими факторами, «функционирование языка в реальном времени» [12, стр.308]. Другими словами, дискурс понимается широко, как процесс использования языка в определенных условиях, как речевое общение. Единицей речевого общения считается высказывание, основной особенностью которого является ориентация на участников речи. Например, Н.И. Формановская определяет высказывание как «минимальную «клеточку» общения, которая, как правило, взаимодействует с другими высказываниями, образуя более крупную единицу – дискурс» [18, стр. 80].

Необходимо подчеркнуть разницу между высказыванием и дискурсом. Прежде всего, это касается объема понятий: высказывание представляет собой единицу дискурса, а дискурс – совокупность высказываний, обмен высказываниями (по Р. Якобсону). Во-вторых, степень реализации интенции и достижения коммуникативной цели различна. Как справедливо отметил Т. Б. Гуляр, сравнивая высказывание и дискурс: если в высказывании допускается только единичное попадание / непопадание в цель, то дискурс допускает корректировки, изменение первоначальной задачи. Продолжая эту мысль, можно добавить, что в рамках дискурса речевая интенция формируется, реализуется, меняется, и интенций может быть несколько; в рамках высказывания реализуется в основном только одна интенция. Помимо этого, некоторыми лингвистами дискурс понимается как речевое поведение, как процесс осуществления речевых намерений говорящего и интерпретации их слушающими в конкретной речевой ситуации, т. е. на первый план выдвигается коммуникативная функция языка. Другими словами, можно говорить о дискурсе как о речевом поведении говорящего, рассматриваемом «во всей полноте своего выражения (словесно-интонационного и паралингвистического) и устремления, с учетом всех внеязыковых факторов (социальных, культурных, психологических), существенных для успешного речевого взаимодействия» [7, стр. 34-35].

Предпосылками такого понимания дискурса можно считать ситуативную теорию речевой деятельности австрийского ученого Карла Бюлера, изложенную в работе «Теория языка» [47]. Он предложил «схему четырех полей», каждое из которых соответствует определенному аспекту рассмотрения языка: 1) а) речевое действие; б) речевой акт; 2) а) языковое произведение, б) языковая структура. Это подразумевало наличие участников речевой ситуации, саму ситуацию и язык, который выполняет три функции: экспрессивную, апеллятивную и функцию репрезентации, или представления. Эти функции обусловлены принятой в данной речевой ситуации установкой: на отправителя, на адресата и / или на действительность, т. е. К. Бюлер отмечал связь знака как с предметами и ситуациями, о которых сообщается в высказывании, так и с участниками этой ситуации. Все это предвосхитило многие направления современного подхода к языку: «тенденции к интердисциплинарности, прагматизации языковедческих исследований, стремления учитывать «человеческий фактор» в речевой деятельности» [6, стр. 24].

О выработке нового научного подхода в создании комплексной научной дисциплины, «предметом которой был бы не язык, а то, что «за» языком – речевая деятельность» [14, стр. 329] говорил и А. А. Леонтьев, определяя основные проблемы и основные направления исследования речи. Это нашло отражение в общей теории речевой деятельности [14]. В рамках данной теории были определены такие признаки речевого действия, как цель, задача и внутренняя структура речи, введена дефиниция коммуникативной ситуации: «Коммуникативная ситуация определяется реальным или мыслимым объектом – предметами обмена между активными участниками коммуникации: отправителями и получателями сообщений. Кроме того, возможны еще и пассивные участники: лица, с которыми взаимодействуют активные участники коммуникации, но которые в ней не участвуют» [14, стр. 82]. Была разработана операционная структура речевого действия, включающая три звена: 1) звено ориентировки, характер которого зависит, прежде всего, от места речевого действия в общей системе деятельности; 2) звено планирования, или программирования, которое существует во внеязыковом коде; 3) звено реализации в языковом коде. В рамках общей теории речевой деятельности были обозначены факторы, обуславливающие речевую интенцию (мотивация, обстановочная афференция, вероятностный опыт, задача действия), и факторы, которые реализуют речевую интенцию (язык, степень владения языком, функционально-стилевые факторы и т. п.).

Данные исследования стали важными источниками теории дискурса и способствовали его пониманию как составляющему коммуникации, которая, помимо речевого действия, включает и говорящего с его речевыми намерениями, и слушающего с его интерпретацией речи, и конкретную речевую ситуацию. Называя дискурс коммуникативным событием, Т. ван Дейк отстаивает преимущества данного подхода, который не ограничивается рамками текста или диалога. В его основе лежит интеракциональная природа дискурса (т. е. обусловленная отношениями между говорящим и слушающим), которая позволяет учесть условия социальной ситуации, проанализировать коммуникативное событие в целом или его часть (коммуникативные акты), посмотреть, как отдельный коммуникативный акт проявляет свои свойства в другом социальном окружении. Речь идет в большей степени о дискурсе, реализуемом в устной форме: беседа, собрание, слушание дела в суде.

Об особой роли дискурса, позволяющей адресату интерпретировать сообщение, а адресанту передать информацию, выразить мысль, пишет и Дебора Шиффрин: «The fact that discourse has this role takes us outside of linguistics per se simply because we have to address how the language of discourse is related to aspects of the communication process the bear an indirect and complicated (as well as controversial) relationship to language per se» [5, стр. 99], («Сам факт наличия у дискурса этой роли выводит нас из границ (пределов) лингвистики как таковой по той простой причине, что мы исследуем, как язык дискурса связан с различными аспектами коммуникативной деятельности, которая в свою очередь к языку как таковому имеет опосредованное, сложное (равно как и противоречивое) отношение» (перевод – Л.В.)). Таким образом, в рамках коммуникативно-речевого подхода дискурс ассоциируется с понятиями «речь», «речевая деятельность», «коммуникативное событие». Безусловно, синонимия их относительна, однако определение дискурса посредством данных понятий подчеркивает такое важное его свойство, как процессуальность, т. е. во всех дефинициях на первый план выходят признаки дискурса как процесса, и интеракциональность, т. е. зависимость от условий социальной ситуации.

В рамках второго подхода, структурно-текстового, дискурс соотносится с понятием «текст» (В. А. Андреева, Р. Барт, И. Беллерт, В.В. Богданов, А.Ж. Греймас, Ж. Курте, В.З. Демьянков, В. А.

Звегинцев, В.А. Миловидов, П. Сгалл, И. П. Сусов, В.Е. Чернявская). А так же рассматривается как связанная последовательность предложений (Т.Ван Дейк).

В конце 1970-начале 1980 гг. наметилась тенденция к постепенной дифференциации понятий текст и дискурс. Под текстом понимают преимущественно абстрактную, формальную конструкцию, под дискурсом – виды ее актуализации, рассматриваемые с точки зрения когнитивных процессов или в тесной связи с экстралингвистическими факторами. В рамках этого соотношения существуют разные интерпретации дискурса, как впрочем, существует и разнообразное понимание самого текста.

С развитием лингвистики текста под дискурсом стали понимать: «1) связный текст; 2) устно-разговорная форма текста; 3) диалог; 4) группа высказываний, связанных между собой по смыслу; 5) речевое произведение как данность – письменная или устная». Одним из важных теоретических предпосылок для образования самой науки – лингвистики текста, так и для исследований дискурса стал доклад Э. Бенвениста «Уровни лингвистического анализа», прочитанный им на IX Международном конгрессе лингвистов в 1962 г. В этом докладе была представлена вертикальная иерархия языковых ярусов, заканчивающаяся предложением. Несмотря на то, что иерархия оказалась неоконченной, впоследствии она была дополнена уровнями выше предложения, которые именовались по-разному (гиперсинтаксис, супрасинтаксис, связный текст), однако значима была сама идея Бенвениста о том, что предложение является таким уровнем интеграции языковых знаков на котором заканчивается «область языка как системы знаков» и начинается пространство языка как средства общения, выражением которого является речь (*le discours*) [5, стр. 139]. Дальнейшие исследования по лингвистике текста обозначили более четкие дифференциальные признаки между понятием текст и дискурс. В. А. Звегинцев, опираясь на иерархическую систему Э. Бенвениста, называет уровень выше предложения дискурсом (или связной речью): «Под дискурсом ... будут пониматься два или несколько предложений, находящихся друг с другом в смысловой связи» [10, стр. 170].

Разработанность текстовых категорий, однако, не снимает вопрос о соотношении текста и дискурса. Если говорить об объеме данных понятий, то здесь можно обозначить два варианта соотношений: 1) дискурс равен тексту; 2) дискурс не равен тексту.

В первом случае дискурс и связный текст (или совокупность текстов) интерпретируют как равнозначные понятия (Н. Д. Арутюнова, Р. Барт, П. Серио, В. А. Тырыгина). Например, Р. Барт называет связным текстом (*discours*) «любой конечный отрезок речи, представляющий собой некоторое единство с точки зрения содержания, передаваемый со вторичными коммуникативными целями и имеющий соответствующую этим целям внутреннюю организацию, причем связанный с иными культурными факторами, нежели те, которые относятся собственно к языку (*langue*)» [4, стр. 443-444]. Вторая интерпретация рассматривает дискурс как понятие более широкое, чем текст, т. к. дискурс представляет собой соединение текста и экстралингвистических факторов. Текст воспринимается как фрагмент дискурса, как его элементарная единица или одна из сфер существования дискурса (В. А. Звегинцев, В. В. Богданов), или как определенный результат функционирования дискурса (Р. Барт, Е. С. Кубрякова, П. Сгалл) [10].

Таким образом, структурно-текстовый подход к определению дискурса переносит акцент на текст как на важную его составляющую и в большей степени анализирует структуру текста. В этом плане огромное значение имеет определение статуса текста в дискурсе: «В динамическом пространстве дискурса текст занимает центральное положение: он может быть определен как «свернутый» дискурс» [1, стр. 6].

Безусловно, данные подходы, выделенные нами для удобства теоретического анализа, не отграничены друг от друга, а взаимосвязаны, кроме того, авторы часто при определении дискурса используют как понятие речь, так и понятие текст. При этом, необходимо отметить, что отношения между дискурсом, речью и текстом можно рассматривать как отношения подчинения, что и позволило В. В. Богданову говорить о дискурсе как родовом понятии по отношению к речи и тексту [10]. Каждый подход отличается тем, что внимание сфокусировано на одном определенном аспекте дискурса: коммуникативно-речевой подход – на сложных процессах создания и восприятия речевого высказывания; структурно-текстовый подход – на закономерностях текстопорождения.

Наибольший интерес в рамках настоящего диссертационного исследования представляет определение Н.Д. Арутюновой, где дискурс понимается как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими и другими факторами, взятый в событийном аспекте» [3, стр.136]. Дискурс – это не просто общение, в нем существуют явные цели и определенные участники со своими социальными, психологическими, национально-культурными, статусными характеристиками. Мы будем исследовать сказочные дискурсы, анализируя коммуникативную ситуацию и все ее составляющие, т.е. интенцию говорящего, реакцию собеседника, языковые средства выражения манипуляции и результат манипулятивных действий.

#### Список литературы:

1. Андреева В. А. Литературный нарратив: дискурс и текст. –СПб.: Норма, 2006.–182 с.
2. Арутюнова Н. Д. Дискурс. Речь // Лингвистический энциклопедический словарь / глав. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 2002. – С. 136-137.
3. Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М., 1990. – С. 136-137.
4. Барт Р. Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистика текста / Составление, общ. ред., и вст. ст. Т. М. Николаевой. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. 8. – С. 442-462.
5. Бенвенист Э. Общая лингвистика. – М.: Либроком, 2010. – 448 с.
6. Бюлер К. Теория языка. Репрезентативная функция языка; [Пер. с нем., общ. ред. и комментарии Т. В. Булыгиной]. – М.: Прогресс, 1993. – 528 с.
7. Ван Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
8. Васильева Н. В. Краткий словарь лингвистических терминов / Отв. ред. чл.-корр. РАН Ю. Н. Караулов. – М.: Рус. яз., 1996. – 175 с.
9. Ворошилова М. Б. Креолизованный текст в политическом дискурсе // Режим доступа: <http://www.philology.ru/linguistics1/voroshilova-07b.htm> (Дата обращения 28.01.2020)
10. Дискурс в академическом пространстве // Материалы междунар. круглого стола (3-5 апр. 2009 г., Минск, Беларусь); [под общ. ред. И. Ухвановой-Шмыговой, М. Сарновского. Минск]. Изд. центр БГУ, 2010. // Режим доступа: [http://www.dart.uni.wroc.pl/pdf/dwpa\\_ru.pdf](http://www.dart.uni.wroc.pl/pdf/dwpa_ru.pdf) (Дата обращения 18.01.2020)
11. Звегинцев В. А. Предложение и его отношение к языку и речи. – М.: Изд-во Московского университета, 1976. – 308 с.
12. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс – М., 2004. – С. 232-243.
13. Кибрик А. А., Плунгян В. А. Функционализм // Фундаментальные направления современной американской лингвистики. – М.: МГУ, 1997. – С. 276-339.

14. Лекарева Е. В. Метафорическая репрезентация Тони Блэра в политическом дискурсе британских и российских СМИ // Актуальные проблемы лингвистики и теории преподавания языков и культур // Материалы междунар. науч.-практ. конф. – Шадринск, 2009. – С. 299-304.
15. Основы теории речевой деятельности // Отв. ред. А. А. Леонтьев. – М.: Наука, 1974. – 368 с.
16. Самойлова А. Д. Дискурс: к проблеме определения понятия // Режим доступа: <http://www.ruslang.com/education/discipline/philology/disrurs/material/material10/> (Дата обращения 20.01.2020)
17. Селезнева Л. В. К вопросу о соотношении текста и дискурса // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. – Якутск: Изд-во СВФУ, 2014. – С. 67–75.
18. Формановская Н. И. Речевое воздействие: коммуникация и прагматика. – М.: Изд-во «ИКАР», 2007. – 480 с.
19. Чернявская В. Е. Дискурс как фантомный объект: от текста к дискурсу и обратно // Режим доступа: <https://sites.google.com/site/cognitiondiscourse/vypusk-no3-2011/cernavskaa-v-e> (Дата обращения 20.01.2020)
20. Ярцева В. Н. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 136.
21. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса. Волгоград, 2000. – С. 368.

## Модное слово как феномен межкультурной коммуникации

Алексюк Юлия Владимировна

4-й курс, филологический факультет

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина

Москва, Россия

*(Научный руководитель: Китанина Элла Анатольевна, доктор филологических наук, доцент, кафедра общего и русского языкознания, Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, Москва, Россия)*

**Аннотация.** В статье представлен небольшой сопоставительный анализ модных слов – их семантика и прагматика – в китайском и русском языках. Феномен модного слова интересен своей динамикой и меняющейся прагматикой. Языковые процессы, происходящие сегодня в речи китайской и российской молодёжи схожи и представляют несомненный интерес не только для исследователей-лингвистов, но и для обучающихся русскому языку иностранцев.

Особое внимание автор статьи уделяет новым номинациям новейших реалий глобального мира.

**Ключевые слова:** модные слова, молодёжный сленг, прагматика, современная коммуникация.

Мода — это, в первую очередь, социально-психологическое явление, которое относится к механизмам социальной регуляции и саморегуляции человеческого поведения, представляя собой «коллективное подражание регулярно появляющимся новинкам» [Барт 1997, с. 7].

В Толковом словаре С.И. Ожегова [5] модный – это: 1. Соответствующий моде. М. костюм. М. интерьер; 2. Пользующийся всеобщим успехом, вниманием. Модная песенка;

3. полн. Относящийся к шитью по последним образцам, по моде. М. журнал.

Под «модными словами» мы понимаем слова, пользующиеся, согласно второму определению, всеобщим успехом и вниманием. «Показателем социального статуса человека является не только языковая, но и предметная компетенция человека» [2, с.166]. Стоит отметить также, что «номинацией «модное слово» как будто подразумевается, что все понимают, о чем идет речь. Между тем явление это далеко не однозначное, не очерченное в своих масштабах и возможностях своего воздействия на важнейшие параметры современной коммуникации» [3, с.132].

Интересен критерий территориального охвата модных слов. Такие слова могут иметь статус «модных» на глобальном уровне (хайп, челлендж, чиллинг, смузи, фитнес и т.д.) или на локальном уровне (известные среди молодёжи прецедентное выражение «рил ток, рил ток, синк эбаут ит, мэн» и такие лексемы как трэш, вайб, анбоксинг и т.д.)

Наиболее актуальны проблемы употребления модных слов на локальном уровне в молодёжной речи, причём на первое место выходят быстро меняющиеся семантика и прагматика исследуемых лексем, как правило, заимствованных. Сравнить «локальные» модные слова различных стран – это задача таких обучающих вузовских курсов, как «Практикум по межкультурной коммуникации», «Лингвистический анализ текста», «Лингвокультурология», «Введение в теорию коммуникации».

Среди модных слов можно выделить довольно обширную группу особенно популярных слов молодёжного сленга. Это слова, активно используемые в интернет-пространстве, в различных жанрах интернет-коммуникации и речевых жанрах социальных сетей (посты, влоги, сториз и т.п.).

Основным источником и распространителем таких слов служат различные интернет-платформы: «ВКонтакте», «Instagram», «YouTube», «TikTok», интернет-журналы и др. Тематика данных слов весьма разнообразна, однако это всегда наиболее актуальные, злободневные для современной молодежи темы: внешность, популярные вещи и события, образ жизни, неординарные жизненные ситуации и т.д.

Сравним модные на сегодняшний день слова китайского и русского языков. Возьмем в качестве примера несколько слов и выражений, модных среди китайской молодежи:

- 高大上 (gao da shang) – «очень престижная, дорогая или популярная вещь». В русском языке такую вещь обычно называют «крутой».

- 碉堡了 (diāo bǎo le) – близкое предыдущему выражение, обозначающее какой-либо очень «прикольный», «крутой» случай или предмет; а также может иметь значение удивления, которое в русском языке передается словами «офигеть», «очуметь» и т.п.

- 高富帅 (gao fu shuai) – «высокий, богатый и красивый парень». В русском языке нет слова, объединяющего в себе все вышеприведенные качества, однако существуют слова, обозначающие каждое из качеств по-отдельности. Например, красивый – красавчик, симпатный, няшный, кавайный; богатый – мажор и т.д. Интересно, что качество «высокий» приобретает скорее отрицательную коннотацию и не отображается в «модном» лексиконе, зато является популярным в жаргоне: шпала, банан, костыль, дылда (о девушке) и др.

- 小鲜肉(xiao xian rou) – еще одно выражение, обозначающее характеристику человека: это «молодой накаченный привлекательный парень (обычно герой фильма), обладающий высоким моральным обликом». Данное выражение обычно относится к внешности актёра, который является кумиром нового поколения. Также данное выражение может характеризовать очень привлекательного парня в возрасте от 12 до 30 лет, у которого мало опыта в любви: иероглиф «xiao» значит «молодой и энергичный», в возрасте около 15 лет; «xian» обозначает «нет опыта в любви», «rou» обозначает «накаченные мышцы». В русском языке аналогом данному выражению отчасти является слово «качок», однако полного аналога автору данной статьи найти не удалось.

- 白富美 (bai fu mei) – богатая и красивая девушка, чаще всего со светлой кожей. В русском языке аналогом данного выражения выступает слово «чикуля».

- 卖萌 (mài méng) – интернет-слово, означающее «человек, специально ведущий себя мило, чтобы вызвать интерес других к себе». Данное слово может быть использовано как в положительном, так и в отрицательном смысле. В положительном смысле оно близко к модным в русском языке «милоте», «милашеству», «мимимишности» и «кавайности». В отрицательном смысле оно означает, что человек специально «выпендривается», особенно перед незнакомцами.

- 剁手族 (duò shǒu zú) – в дословном переводе – «отвалились руки». Данное выражение подразумевает состояние человека, который чрезмерно увлекается шопингом в интернете. Большая часть таких потребителей – девушки, которые ежедневно заходят в интернет-магазины и часто покупают ненужные и дешевые товары. Делают они это так часто, что создаётся впечатление, что скоро отвалятся руки – так много они печатают и кликают мышью, чтобы что-нибудь себе заказать. Таким образом, пользователи интернета смеются сами над собой – и продолжают совершать покупки в Интернете. В русском языке можно встретить заимствованный из английского аналог данного выражения – «шопоголик».

- 坑爹 (kēn diē) – «реальность противоречит желаемому». Данная фраза употребляется тогда, когда человека обманывают. Как правило, чаще всего ее употребляют мужчины. В русском языке

значение данного выражения отчасти передает слово «лохануться». Также в русском встречаются «модные» слова, обозначающих обратный приведенному выше выражению процесс: например, «троллить», «прикалываться», «делать пранк над кем-л.».

• 么么哒 (me me da) – популярное звукоподражание, обозначающее поцелуй. В русском языке также можно встретить такие звукоподражания: «чмоки-чмоки», «цем-цем».

Если исследовать русские медийные тексты, то можно заметить большое количество макаронических включений. Такое включение связано «и с текстом, и с иной языковой картиной мира» [4, с.165]. Так, в среде молодёжного видеоблогинга часто встречается включение «лук оф зэ дэй» дословно переводящееся как «образ дня»: (показывает своё отражение в зеркале) «Ну, что, я собралась. Сегодня у меня такой вот **лук оф зэ дэй**»; (показывает своё отражение в зеркале) «Итак, **лук оф зэ дэй**...». Так же встречается сочетание «тотал лук» в значении «весь образ»: (показывает одежду на себе и перечисляет её марки) «Вообще у меня почти **тотал лук shein**...».

Популярностью, как в жизни, так и в интернет-среде, отличается заимствование «гоу» (от англ. глагола движения «go» - идти, ехать), выполняющее роль побудительной частицы (эквивалент «давай») в русском языке: (снимает друга в школе) «В 16-й [кабинет] пойдём. – **Гоу!**»; «**Легс гоу**, скоро увидимся с вами» (смена локации).

Престижность и дороговизну чего-либо часто обозначают заимствованием «лакшери» (от англ. luxury): «И кстати, часы были лишь верхушкой айсберга, на самом деле фан-сайт подарил ему еще много и много других **лакшери** презентов» (молодёжный интернет-журнал «Elle girl», статья от 10 мая 2021 года).

Среди молодых поклонников азиатской культуры активно употребляется такое заимствование как «k-роп'ер» (поклонник корейской поп-музыки): (смотрит на парту, видит надпись в фан-поддержку корейской поп-музыки) «Наверное, какой-то **k-роп'ер** (\*русский суффикс -ер-) написал».

Проанализировав вышеприведенные примеры, можно сделать вывод о том, что статус модных слов как в китайской, так и в русской молодёжной среде приобретают лексемы, обозначающие примерно одни и те же реалии: престиж того или иного предмета или события, внешность, поведение, актуальные жизненные ситуации. Примечательно, что в русском языке модных слов и выражений, обозначающих внешность, гораздо меньше, чем в китайском. Причем, в русском языке данные слова и выражения далеко не всегда наделены мелиоративной коннотацией. В этом проявляются различия двух культур: китайская культура подразумевает более открытое восхищение красотой внешности человека, его талантами и достижениями.

Однако мир моды – на одежду, музыку, слова и т.д. – постоянно меняется. Поэтому модные в нынешнем 2022 году слова и выражения могут перестать быть таковыми, как только внимание к ним, а, соответственно, и их популярность, ослабнет – а это может произойти, когда угодно. Именно в этом и заключается особый интерес в исследовании феномена модного слова: модные слова – это показатели культуры истинно настоящего времени, предпочтений, новизны.

#### Список литературы:

1. Барт Р. / Дендизм и мода. // Художественный журнал, № 18, – 1997. – с. 6–8.
2. Брусенская Л.А., Беляева И.В., Высоцкая И.А., Китанина Э.А., Красникова И.Р. и др. Прагматическая информация в лексике и грамматике: Монография / РГЭУ «РИНХ». – Ростов н/Д, 2004. – 240 с.
3. Журавлева, Н. Г. Модное слово: к вопросу о содержании понятия / Н. Г. Журавлева // Научная мысль Кавказа. – 2009. – № 2(58). – С. 132-137.

4. Китанина Э.А. Структурно-семантическая роль иноязычного слова в заголовке. Творчество. Профессия. Индустрия / Материалы Международной научно-практической конференции «Журналистика 2017». С. 166-167.
5. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. М.: Азбуковник, 1999. URL : <https://lexicography.online/explanatory/ozhegov/м/модный> (дата обращения : 29.01.22).

## Storytelling Art as Method of Learning in Process of Teaching English Language

Albuali Hawraa Abdalkareem Abed (Basrah, Iraq)

*PhD student*

*Scientific supervisor:*

*Academic supervisor: Kuprina T.V.*

*PhD (Pedagogy), Associate Professor*

*Department of Foreign Languages and Translation*

*Ural Federal University named after the First President of Russia*

*B. N. Yeltsin Yekaterinburg, Russia*

**Abstract.** E-learning, in its comprehensive concept, has made a great leap in education systems and methods. The information revolution, which has become a feature of the current era, was able to express itself with a similar revolution in the field of learning technologies. E-learning has many forms using various methods to be the best solution for learners to acquire new information. However, the art of storytelling is one of the most effective teaching aids for end users. In the article there explored why storytelling is so effective in e-learning and how you can use its power on your own.

**Keywords:** storytelling, e-learning, teaching methods, online storytelling, education

Stories have always been an integral part of the world and human heritage, as it is the link between us and our humanity. The reasons for which the stories are told varied including: fun, entertainment, transfer of knowledge and learning. And when we look closely and focus on it, we can say that learning is the main reason why humans engage in storytelling in the first place. Fables for example. In the past, fables were the main content of storytelling as they were used to teach morals in an enjoyable way to the younger generations, in addition to giving beautiful and clear wisdom. It also included ease of meaning and smoothness of style. Among these stories, we mention some of the most famous ones. The story of Little Red Riding Hood, for example, here we find the valuable lesson of teaching children not to talk to strangers. However, the message is covered with a much more engaging narrative. And it is not only their wisdom, but on the contrary, the stories are filled with glamour and many events that attract the attention of listeners in order to interact with them and remember them for a long time.

Today, storytelling is used in thousands of e-learning courses and educational materials every day. Any end user can tell you that they prefer courses that use a buffered approach over a boring and uninspiring checkbox exercise. So, it comes as no surprise that e-learning courses that make use of storytelling are very popular.

As long as human being existed storytelling are present, we can see one of the first forms of stories were found in caves as paintings, Greek mythology.

Stories connect us to a world much larger than ourselves, as it is a way to learn about all of the above and a way to expand the imagination. Over time, stories have become an integral part of many aspects of our lives, with realistic case studies ranging from myths and autobiographies to novels. It confirms the extent to which the stories are immersed in real-life, despite their different types and diversity.

E-learning use storytelling as a method of teaching in different ways. It might involve narrative, case studies, testimonials and scenario-based. E-learning uses storytelling in the right context,"storytelling

always plays on the emotional side of the receiver, so it has the power and ability to recreate emotional connection between the ideas and the people” [2].

It makes the process of learning relevant, in other words, it make us as listeners and learners curious and inspire us to act.

Malcolm Knowles is one of many who adopt the theories of adult learning, he suggested that in order to make the adult person feel competitive and attracted to method that they learn, they need to see and feel the relevance of it. All of us as learners at some point in our lives have been experienced some courses or training sessions that make us wondered how they supposed to be related to our everyday life activities [4].

The process of e-learning is not much different. So, in order to produce effective storytelling within the e-learning process, it is necessary to ensure that the stories are relevant, relatable, and realistic.

Even though of the type of story being used, these stories allow learners to test comparable cases to their job in real life, making the learner feel it is design-directed and tailored to them in individual. The soulful linkage is created when learners feel as though it could be them in the story and it helps them indwelling motivated and connected the learning process.

The more we read the more we become eager to the next; that is the same case with the storytelling, with all its forms it make us wanting more and more. The same mental process is happening to us whenever we watch series when all the actions and drama come only at the beginning and the final episodes. Since we are so desirable to know more we need to know what happens at the end. The same way working within the case narratives or studies in the digital storytelling learning, it makes us curious about what next so the learner will always be looking for the outcome and exploit the story.

Within the complex courses that contain a lot of information this strategy might work properly. For instance, the English language course Linguaphone is designed to stimulate teenagers and adults people and at the same time it includes a lot of stories and funny exercises in addition to interactive activities, that helps the student to be relax and more engaged within the class environment.

The course is not designed with a lot of specific terms and detailed content to cover, but at the same time it provides the learner with the option to convey all the language skills within interesting way of leaning.

Stories inspire us to act usually when we read or listen to a story, directly we become emotionally connected with stories and the messages they share, we feel obliged to take action. It might be a desire to approach complicated conversations or manage conflict in a new way or it might be an inspiration to volunteer for a new course. Thinking about the comprehensive objectives can be useful while developing stories: what behaviors, actions or attitudes you need the learners to change due to the course. “Finding stories that force learners to think differently and change their behavior will have a larger impact” [1].

Undoubtedly, stories have many options to be told and that's make us wondered, when should storytelling be used in e-learning?

Storytelling-based learning works fully when you want learners to be actively involved. Within the story one can personalize the learning experience and give autonomy to the learner. It offers the learner real-time feedback founded on their resolutions.

Narratives as an effective method of storytelling in e - learning, for instance, when a short story or an animation covers the target message to the learner, mostly in the form of key takeaway or moral [5].

Freytag's outlines five steps for effective stories:

1. Introduction: which is a simple exposition that gives the hint about the story meaning.
2. Going with the flow (rise).

3. Pinnacle.
4. The action went down.
5. Revelation (falling down to the end of the action).

Processing each of these steps to the storytelling in the e-learning will provide a framework for an engaging story, bound to keep learners interested until the end.

It is very important to think about how to throw the difficulties of the story. In a difficult or too complicated story the learner will lose to follow with it to the end and will fail to convey the message of the story.

Storytelling is a really an effective method in the e-learning process, as the more it is easy, relatable, realistic and simple to follow, the more actively the learners behave.

The use of Life stories

A famous author creates static stories, and the use of real-life scenarios is one of the most successful ways of learning. The easier to understand the context, the better they learn something and remember this information in the future.

Our expectations always lead us to perfection or the best. While learning, the same thing happens. We also expect to receive high-quality content in everything we interact with. From TV shows and social media our brains require exhilarating experiences to get their attention enough for the things we can do at any time in the classroom.

Making an interactive experience with educational stories in the electronic curriculum requires a lot of effort and a variety of materials to attract the attention of learners and make them want to participate, interact and provide the best performance in the classroom. Therefore, there should be the use of graphics dedicated to audio, video and other interactive elements such as tests or questions.

When presenting stories in an e-learning context, the immersive elements that make the interaction with the classroom very enjoyable must be taken into account. Here lies the trick in adopting interactive stories, which is to put learners at the center of the narrative and help them in obtaining information and developing their language better and faster.

Many still believe that the style of storytelling does not correlate with their field of work, their brand or private sector, but with regard to education. The process of storytelling has made its way long ago through literary stories. But the goal in recent years is to develop this method and replace it with life stories, or at least integrate life stories as part of the educational program, as it helps students express themselves freely and removes the stress factor. Here, the role of stories integrated with e-learning emerges, because this type of stories fits with the e-educational method that seeks to interact with students and remove their stress and fear factor. Because these stories make it easier for the student to express and interact with them than literary stories that are long and complex where the student loses focusing on it, which also carries with it many meanings that are difficult to understand [3].

Correct narration can be a challenge and an effective way to attract educators. Once learners' styles and personalities are identified, narration can be the correct model for the student or the entire class. Surely, it may not work for every point of learning. For example, sometimes micro-learning is more effective and can be consumed while doing a task. But, when used as a tool to convey key learning points, one can find that users interact with the material enough to retain what they need to know in order to move forward. You can then use it as a starting point to extend their knowledge further down the line into other parts of e-learning.

## References:

1. Chaitin J. Narrative and Storytelling Beyond Intractability. URL: [www.beyondintractability.org](http://www.beyondintractability.org) (дата обращения: 1.02.2022).
2. Donovan M. Narrative techniques for Storytellers. URL: <https://www.writingforward.com/storytelling/narrative-techniques-for-storytellers> (дата обращения: 5.02.2022).
3. Esther K. Choy Let the story do the work: the art of storytelling for business success. – Amacom, 2017. – 256 p.
4. Knowles M. S. The making of an adult educator: An autobiographical journey. – San Francisco: Jossey-Bass, 1989. – 211 p.
5. Rossiter M. Narrative and Stories in Adult Teaching and Learning. –ERIC Gigest, 2002–8 p.

## Искусство и его роль в воспитании

Аматова Гулнура Нурланована

студент Ошского технологического университета, Ош, Кыргызстан

*Научный руководитель: Кедейбаева Жамал Арстаналиевна доктор философских наук, профессор, заф. кафедрой кафедры управление бизнесом и социальная работа Ошского технологического университета, факультета экономика и управление, Ош, Кыргызстан*

**Аннотация.** Искусство представляется неповторимым феноменом в жизни общества. Его возникновение не связано с добыванием пищи и нахождением укрытия. Оно появилось на заре формирования человечества как способ самовыражения, как результат творческого осмысления человеком окружающего мира. При этом искусство как таковое не свойственно другим представителям животного мира, само выражаться творчески – это прерогатива людей.

**Ключевые слова:** искусство, воспитание, культура, современный, человек, мир.

В древние поря искусство было непременно связано с магией, однако на более поздних этапах развития общества его предназначение сменилось. В современном мире искусство – это не только способ передачи информации, но и своеобразный «будильник» для гуманной души. Оно пробуждает в сердцах людей все самое прекрасное, призывает к благородным поступкам, актуализирует высоконравственные ориентиры. И, конечно, искусство воспитывает. Его роль в воспитании человека невозможно переоценить. Если говорить об искусстве в приложении к детям, оно как воздух необходимо для их нормального развития. Приобщаясь к искусству, ребенок учится смотреть на окружающий мир совсем другими, учится видеть и беречь его красоту. В результате растущий персона получает верные нравственные ориентиры, и его личность развивается гармонично глазами.

Развиваясь с помощью искусства, ребенок выступает не только как зритель, но и как творец. Детям доступны практически все варианты выразительного и декоративно-прикладного творчества – рисование, лепка, вышивка, плетение и другие. Такое творческое выражение необходимо как воздух способным, одаренным.

Вследствие творчеству, дети с глупыми способностями, вырастая, становятся полноценными членами общества – многие их недостатки благодаря искусству компенсируются, вплоть до полного выздоровления. Для многих детей (а затем взрослых) с тяжелыми органическими нарушениями творчество становится практически единственной возможностью знания окружающего мира и единственной возможностью диалога.

Значимость выразительного и прикладного искусства в воспитании ребенка связана с естественной нуждой человека к самовыражению. Любому человеку, независимо от возраста, необходимо в какой-либо форме выплескивать новые впечатления, позитивные и негативные эмоции, появляющиеся в связи с этими или прочими событиями. Для детей время течет медленнее, а все без выпускания события и переживания являются чрезвычайно важными. Для правильного развития ребенка необходимо, чтобы внешние проявления его интеллекта и психики (мысли, эмоции) были направлены «в мирное русло». Другими словами, чтобы ребенок не оставался наедине со своими переживаниями, а научился выражать их в каком-либо творчестве.

По мнению многих психологов, когда ребенок не может поделиться с другими своими впечатлениями и переживаниями в форме творчества, рассказать в рисунке о событиях, происходящих с ним и его отношении к тем или иным явлениям, то в более позднем возрасте у него

выявляются разнообразными эмоциональными и даже психическими нарушениями. Человек, обиженный в детстве творчеством, испытывает трудности в общении с другими людьми, ему трудно создавать семью и воспитывать своих собственных детей, трудно найти свое призвание в жизни. Поэтому приобщение детей к искусству начинается уже с самого раннего возраста и продолжается вплоть до взросления. Даже если искусство не станет призванием человека, и его будущая профессия будет слабо связана с творчеством, оно все равно необходимо, так как создает условия для гармоничного выработки личности.

В процессе воспитания детей искусство используется не только как эталон прекрасного, нравственный ориентир и способ самовыражения. Огромную роль оно играет и в течении познания охватывающего мира. Изображая окружающие предметы и явления, ребенок овладевает такими понятиями, как форма, цвет, оттенок, размер, масштаб, перспектива и другими. В результате познавательная деятельность ребенка протекает активнее, быстрее и эффективнее определяется базовый понятийный аппарат, разворачивается образное мышление.

Не говоря уже о том, что большинство видов декоративно-прикладного творчества содействуют развитию небольшой моторики, которая в свою очередь стимулирует те участки головного мозга, которые связаны с памятью, вниманием, усидчивостью и другими качествами, важными для успешного обучения. Оттого дети, имевшие возможность творческого самовыражения, особо успешны в учебе и других видах умственной деятельности.

Итак, искусство формирует личность человека, развивает его интеллектуальный потенциал и телесное восприятие, задает правильные нравственные ориентиры и приобщает его к своей культурной среде. При этом довольно сложно оценить возраст начала эстетического развития. На сегодняшний день считается, что искусство играет полноценную роль в развитии человека, начиная с его рождения, а некоторые психологи говорят даже о пренатальном периоде. Но одно не вызывает сомнений – первыми проводниками в мир искусства, как и наставниками, выступают родители. Приобщение к искусству и аборигенным культурным традициям начинается в семье и продолжается всю жизнь. От того, каким будет старт, зависит дальнейшее развитие ребенка, полнота и красота его личности, успешность во взрослой независимой жизни. Поэтому основной задачей родителей, их долгом, представляется создание соответствующих условий, в которых ребенку будет доступно как ознакомление с шедеврами, так и творческое самовыражение.

Важную роль в реализации образования занимает искусство. Специфика и многообразность функций искусства, делают его неотъемлемой частью мирового культурного наследия, необходимой и незаменимой частью современного нахождения образования.

Прогрессивные тенденции развития школьного художественного образования требуют большего улучшения высококлассной деятельности и профессиональной культуры педагога искусства. Предметы искусства занимают одно из главных мест в воспитании современного человека. Начало этому обучению закладывается ещё в утробе матери. В школе предметы, входящие в эту область развития, пробуждают способность видеть, ценить, основывать и, что очень важно, понимать красоту. Основная задача, которую должен стремиться разрешить учитель в этой области – реализация принципов целостности, преемственности, образности в процессе занятий искусством.

Нынешний урок по искусству принужден научить школьников понимать природу художественной культуры, специфику её видов. Учитель должен осознавать, в первую очередь, основа глобальных перемен в современном образовании и их причины, т. предметы искусства интегрируют многие потребности человека – интеллектуальные, эмоциональные, нравственные. Воспитывает в детях духовность, патриотизм, национальную гордость.

Искусство ориентировано на становление духовного мира ребенка, на развитие его эстетического восприятия мира, созидательное самовыражение, формирование интереса к жизни через увлечение искусством выговор в преподавании делается на общность всех видов искусства, на развитие способности патетически оценивать явления и образы через прибавление подростков к миру пластических искусств путём формирования утилитарных навыков работы в различных видах выразительной деятельности, приобщения к наследию отечественного и мирового искусства.

К настоящему времени сложились и действуют на практике несколько основных направлений преподавания искусству. Каждое из них имеет свои цели, свое содержание, свою структуру и реализуется сквозь свою программу.

Искусство воспитывает, просвещает, дает возможность познать мир через его образное выражение в слове, в звуке, в цвете, а вслед за этим и создать свой образ мира, который не сможет вмещать разламывающих понятий. Именно благодаря вовлечению в мир искусства личность обогащает свой мир, переживает полноту бытия.

Искусство сигнализирует о состоянии общества, также оно может свидетельствовать о пребывании индивидуального сознания. «Развитие прогрессивного искусства с его вроде бы нигилистическим рвением к дезинтеграции должно быть воспринято как симптом и символ настроения всеобщего истребления и обновления, которое стало приметой нашего века» (Юнг К.) Игнорирование логики, преднамеренная абсурдность, ненужная агрессивность, возделываемая абсурдность сегодняшнего умения — извещение корпоративному типовому вкусу, положение ценности субъективного творчества, ценности субъективного. Хоть сооружается это путем безудержных промо-акции и отрицания, тем самым создатели выступают за право владеть собственное мнение, и ежели оно изволит вразрез с общепринятым. Юнг отметил, что подобная позиция появилась неслучайно: «Коллективные стандарты, по которым расценивается всегда индивидуальное: все, что не укладывается в коллективную схему, не может быть признано благовидным или хорошим, впрочем, истина да и то что современное искусство пробует компенсировать данную позицию». Кроме того, современное искусство прибывает своего рода реакцией на культ рациональности, господствующей в современном миропонимании.

Все виды художественной деятельности возникают в дошкольном детстве - и восприятие произведений с первыми их оценками, и выразительное их исполнение, и даже проявить себя творчески. Дело взрослых – создать все условия для приобщения ребенка к разнообразным видам художественной практики. Лишь в своих разносторонних формах искусство может помочь и становлению разносторонних художественных способностей ребенка. Все виды искусства нужны ему. С ранних лет они должны входить в его жизнь. Художественная игрушка, сказка и присказка, загадка и пословица, песни и инструментальная пьеса, картинка и декоративные изделия – вот с чего начинается знакомство ребенка с искусством. Как бы ни были просты эти изделия мастеров искусств – они вводят ребенка в особый, новый мир художественных переживаний. Художественные образы искусства являются специфической формой и отражения, и познания жизни в ее очень конкретных и индивидуальных проявлениях. Чтобы отразить какое-либо явление жизни, писатель, композитор, художник пользуются такими наглядно-конкретными средствами, как музыкальные звуки, поэтические слова, колорит и форма. Каждый вид искусства своеобразно отражает жизнь и оказывает свое особое влияние на ум и чувства ребенка. А профессионализм воспитателя, поможет заложить основы, на которых в дальнейшем будет формироваться духовное богатство человека.

В настоящее время мы часто слышим, что на современном этапе развития общества основной задачей является воспитание растущего человека как культурно - исторического субъекта, способного к самообразованию, самореализации. Конечно, самовоспитание важно не только в школьный период, но и на протяжении всей жизни человека. На наш взгляд, не менее значима задача школы и семьи - не только образовывать, воспитывать школьника, но и приобщать его к искусству, создать условия, которые приучат школьника жить так, как подсказывает искусство. Искусство - эталон прекрасного, нравственный ориентир и способ выражения. Общение с искусством побуждает личность к собственному творчеству. В нынешнее время эта цель воспитания настолько актуальна, что молчать об этом нельзя. Информация, которую ученик черпает из СМИ и интернет – пространства, зачастую не может претендовать называться искусством, а порой приносит невосполнимый вред растущему поколению. Эпоха «вседозволенности» захлестнула молодёжь, привела многих из них к ложным ценностям. Понятия «мать», «родина», «честь», «любовь» потеряли истинный смысл.

Духовное обогащение не происходит при эпизодическом, кратковременном общении с искусством, только совокупности художественного влияния приучают школьника жить так, как подсказывает искусство, жить по законам красоты, добра, честности, справедливости. Общение с подлинным искусством побуждают личность к собственному творчеству.

#### **Список литературы:**

1. Выготский Л. С. Психология искусства. М., 1965.-С. 331-332
2. Бессонов Б. Н. Человек. Пути формирования новой личности.- М., 1988.
3. Шендрик А. И. Духовная культура советской молодежи: сущность, состояние, пути развития.- М., 1990.
4. Методика обучения изобразительной деятельности конструированию: Учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ по спец.03.08. «Дошк. воспитание»/ Т.С.Комарова, Н.П.Сакулина, Н.Б.Халезова и др.; Под ред.Т.С.Комаровой.-3-изд., дораб.-М.: Просвещение, 1991. - 256с.: ил.
5. Гачев Г. Творчество, жизнь, искусство.- М., 1980.
6. Герман Ш. М., Скатерщиков В. К. Беседы об эстетике.- М., 1982.
7. Гольдентрихт С. С. О природе эстетического творчества.- М., 1977.

## Применение цифровых ресурсов при обучении иностранным языкам

**Андрейченко Александр Александрович**

*студент 1-ого курса, кафедры методики обучения английскому языку и деловой коммуникации,  
Московский Городской Педагогический Университет, Москва, Россия.*

*(Бокова Татьяна Николаевна профессор, доктор педагогических наук, доцент, профессор РАО,  
кафедра методики обучения английскому языку и деловой коммуникации, МГПУ, Москва, Россия)*

**Аннотация.** В статье рассматриваются современные тенденции обучения иностранному языку виртуальной среде. Приводятся примеры обучающих средств, базирующихся на виртуальной реальности; описаны некоторые аспекты, которые могут быть использованы на занятиях иностранного языка. Описан дидактический потенциал данных технологий для изучения и обучения. Делаются выводы, обобщаются сведения о сущности, особенностях применения цифровых ресурсов.

**Ключевые слова:** иноязычное образование, виртуальная реальность, компьютерные обучающие программы, дистанционное обучение.

Общество отреагировало на изменения технологий в глобальном масштабе. Изменения касаются в первую очередь цифровых технологий, которые проникли во все сферы деятельности общества, в том числе и в обучение иностранным языкам. Если в традиционной образовательной модели в приоритете были классические формы обучения, заключающиеся в методике, построенной либо на парной работе, либо на авторских находках, то современный мир принес в педагогику высшей школы инновационные возможности. Специфика сегодняшнего обучения иностранным языкам состоит в том, что в процесс образования внедряют новые, более прогрессивные методы преподавания, основанные на внедрении в образовательный процесс интерактивных форм обучения и коммуникационных технологий. Взаимодействие в цифровой среде осуществляется не только между преподавателем и студентом, но и между самими студентами.

Потребности сегодняшнего дня, столь масштабно и оперативно определяемые различными трансформациями на уровне глобальных и локальных геополитических, социально-экономических изменений, влияют на классический облик специалиста, владеющего иностранными языкам. [4,стр. 74.]

Технический прогресс в наши дни тесно связан с преподаванием иностранных языков. Одной из важных составляющих процесса обучения стало введение новых средств обучения, таких как интернет, диджитал ресурсы и др. «Компьютеризация обучения помогает облегчить доступ к информации и сократить время изучения языка» [1,стр. 18.], при этом повышает эффективность изучения иностранного языка в языковом вузе.

Обучающийся сегодня может иметь мгновенный доступ к учебным материалам и программам, учебным ресурсам, выполнять задания, общаться с педагогом в любое время и в любом месте. Кардинальным образом меняется форма обучения, которая как нельзя лучше соответствует идее обучения через всю жизнь [5,стр. 192.].

Целью данного исследования является анализ тенденций специфики иноязычного образования в век цифровизации. В частности, первостепенное внимание, с точки зрения преподавания иностранных языков на гуманитарных факультетах, предлагается уделить вопросам

лингвокультурологической компетенции. Виртуальная реальность помогает приобрести культурно-специфические знания и овладеть навыками практического общения на основе культурного опыта, связанного с национальными особенностями; выделить ключевые концепты, характерные для английской лингвокультурной общности; познакомиться с национальными реалиями страны изучаемого языка; изучить англоязычные прецедентные феномены, специфику английского юмора и менталитета.

Прогностический уровень научно-теоретической функции связан с раскрытием сущности педагогических явлений, нахождением глубинных явлений в педагогическом процессе, научным обоснованием предполагаемых изменений. На этом уровне создаются теории обучения иностранным языкам, а также модели педагогических систем. В настоящее время учебные заведения выдвигают разные модели (модели смешанного обучения; развитие онлайн-образования; создание виртуальной (цифровой) образовательной среды; изменение подхода в организации работы образовательных учреждений).

Современные тенденции показывают, что в настоящее время актуальным является внедрение новых технологий и интернет-разработок в процесс обучения. Это обусловлено необходимостью использовать актуальную информацию, а количество новейших разработок в этой области показывает их востребованность. С другой стороны, повсеместное использование интернета влияет определенным образом на формирование гуманитарных знаний учащихся. Все эти данные необходимо учитывать, чтобы скорректировать учебный процесс для усвоения новых знаний и развития новых компетенций, преподносить информацию учащимся в оптимальном виде.

Растущая цифровизация образования ведет к расширению социокультурного пространства студентов и пониманию разнообразия культурных особенностей других этносов. Это способствует глобализации сознания участников удаленного образовательного процесса и глобализации мирового сообщества. Англоязычная виртуальная интернет-среда еще в большей степени способствует глобализации сознания. В качестве *lingua franca* нового тысячелетия выступает английский язык.

Анализ существующих цифровых ресурсов позволил выделить наиболее значимые для обучения иностранным языкам. Так, English Discoveries [7] — это мультимедийный комплекс, который знакомит с наиболее значимыми социокультурными реалиями и достижениями страны изучаемого языка в форме квестов, справочного материала, языковых игр, поиска информации в иноязычной энциклопедии, наряду с развитием иноязычной компетенции в основных видах речевой деятельности, музейных каталогах и т.д.

В данных ресурс входит Чтение - представлены тексты различных типов (рассказы, объявления, письма, открытки и статьи) с явной установкой на стратегию чтения: угадывание слов из контекста, отыскание основной идеи, ключевые слова, связи и т.д.

Речь - главное внимание уделено развитию практических навыков (попросить разрешения, спросить о чем-либо, извиниться и т.п.) в форме диалогов. Письмо - пользуясь заданными образцами, учащиеся пишут письма (деловые и личные), составляют отчеты, заполняют бланки и т.д. с помощью упрощенного текстового процессора. Восприятие устной речи - прослушивание радиопрограмм, просмотр телепередач (видеозаписей), разговоры по телефону, сообщения на автоответчике.

Словарь - тематические списки слов (частично взятые из вышеупомянутых четырех разделов).

Все это способствует более глубокому усвоению материала и способствует развитию у студентов способности работать онлайн.

Цифровизация иноязычного образования позволяет в полной мере использовать модульное обучение, которое способствует разработке личной траектории изучения отдельной дисциплины и дает целостное представление о выбранной профильной сфере. Цифровизация иноязычного материала оптимизирует обучение благодаря использованию не только вербальных, но и невербальных (анимация, видео, звук, графика) форм представления информации. Появляется возможность выбора режима освоения предлагаемого материала (аудиторная или самостоятельная работа), с последующим сопоставлением русских и англоязычных концептов, терминологического аппарата и способов решения профильных задач. [3,стр. 45.]

В настоящее время высокий уровень развития техники позволяет полностью погрузить обучаемого в виртуальную реальность. Виртуальная реальность активизирует зрение, слух, вкус, осязание, обоняние [3,стр. 134.]. Задействованы все органы чувств человека, способствуя более глубокому и объемному усвоению необходимого учебного материала.

Представим список доступных уже сегодня компьютерных приложений и программ, которые в разной степени обеспечивают погружение в виртуальную реальность. Они выполняют самые разные образовательные и обучающие функции в области иноязычного образования: «vTime XR–Social AR & VR» — бесплатное приложение, которое позволяет развивать самые разнообразные коммуникативные умения путем создания разного рода социальных пространств для общения и отдыха на языке через собственно созданный аватар.[8] Компьютерные приложения VR набирает невероятную популярность среди пользователей по всему миру. Суть приложения состоит в организации VR-встреч. Главное достоинство приложения заключается в возможности практиковаться в иностранном языке в режиме реального времени с носителем языка. После видеолекции и чтения дополнительной литературы, учащемуся предлагается применить полученные знания на практике. Надев шлем, он оказывается на типичном профессиональном мероприятии, где может поговорить последовательно с каждым из коллег. Данная программа стирает расстояние между участниками процесса и предоставляет максимально приближенную к реальности среду. Таким образом открывая новые возможности как для педагогов так и для студентов.

Процесс цифровизации в учебный процесс станет содействовать развитию коммуникативных навыков учеников. Сложность материала и его размер варьируются и обязаны отвечать уровню обучения учеников на любом этапе изучения. Методический потенциал разрешает: выбрать текстовый, графический, фото, аудио и видеоматериал по изучаемым темам; осуществить в группах и парах рассмотрение культурных и общественных проблем; выполнить лингвистический тест устной и письменной речи носителей языка (представителей всевозможных общественных групп, носителей диалектов и акцентов); осуществить внеурочную и внеклассную проектную работу учащихся.

Таким образом, виртуальная реальность выступает тем пространством, которое обеспечивает функционирование и развитие перцептивной системы обучающегося, а также развивает технологические и гуманитарные аспекты обучаемого [6]. Учащийся невольно с каждым годом все больше погружается в виртуальный мир, где он получает навыки определенного типа общения, обучается, приобретает определенный опыт независимо от среды, созданной его родителями, преподавателями.

В заключение следует отметить, что цифровизация обучения позволяет мотивировать обучающихся на изучение иностранного языка, повышать эффективность и объективность учебного процесса, совершенствовать управление обучением. Благодаря регулярному использованию

современных технологий в учебном процессе изучение иностранного языка становится более привлекательным для обучающихся, так как соответствует их психологическим особенностям и отвечает их профессиональным потребностям. Используя открытые образовательные ресурсы, мультимедийные учебные комплексы, массовые открытые онлайн-курсы, онлайн-учебники, вебинары и виртуальное взаимодействие участников в едином мировом информационно-интеллектуальном образовательном пространстве, развивается цифровизация иноязычного образования как инновационная парадигма образования. Исходя из этого, можно сделать вывод, что цифровизации иноязычного образования принадлежит будущее.

#### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Баркович А.А. Интернет-дискурс: компьютерно-опосредованная коммуникация: учеб. пособие. — М.: ФЛИНТА: Наука, 2016. — 288 с.
2. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы. — М.: Педагогика, 1987. — 180 с.
3. Солдатенков С.В. Будущее, которое уже наступило // Мегатех. Технологии и общество 2050 года в прогнозах ученых и писателей / Дэниел Франклин; пер.с англ. Л.И. Степановой. — М.: Эксмо, 2018. — 400 с.
4. Тарева Е.Г. Иноязычное образование как фактор развития цифровой экономики // ПРЕПОДАВАТЕЛЬ XXI ВЕКА (М.).- 2018.- № 1.- С. 73-80.
5. Титова С. В. Баринова К.В. Способы предоставления обратной связи и организации рефлексии в онлайн-обучении иностран-ным языкам // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация, Моск. ун-та (М.).- 2021.- № 2.- С. 191-203.
6. Information and Communications Technologies for Language Teachers URL: <http://www.ict4lt.org> (последнее обращение 28.01.2022).
7. The English Discovery URL: <http://englishdiscoveries.net> (последнее обращение 09.02.2022).
8. vTime XR– Social AR & VR URL:<https://apps.apple.com/us/app/vtime-xr-social-ar-vr/id1047740411> (последнее обращение 28.01.2022).

## Роль знаниевого компонента в структуре профессиональных компетенций преподавателей РКИ

Антонян Гоар Арменовна

*4 курс, факультет образования и профессиональной педагогики  
Государственный университет имени В.Я.Брюсова, Ереван, Армения*

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме роли знаний в структуре профессиональных компетенций преподавателя РКИ. В статье представлено понятие профессиональной компетентности, рассмотрены различные модели структуры профессиональных компетенций, а также показана роль знаний на примере одной из профессиональных компетенций преподавателя РКИ. Статья может заинтересовать не только специалистов сферы образования, но и широкий круг лиц, желающих составить представление о роли знаний в компетентностном подходе.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, компетентность, знания, структура компетенций, профессиональная деятельность

В современном мире особое место занимает компетентностный подход, что является следствием ряда изменений в сознании общества. И.А.Зимняя связывает становление компетентностного подхода с переходом от понятий “образованность”, “воспитанность” к таким понятиям как “компетенция”, “компетентность” [6, стр. 7]. Это значит, что еще во второй половине прошлого столетия при приеме сотрудников на работу преимущество давалось наличию академических знаний, однако сегодня ценятся особые способности, которыми должны обладать сотрудники. Данное явление расценивается как “переход от знаниевых целевых установок к установкам на формирование способности и готовности специалистов эффективно и самостоятельно решить профессиональные задачи”, что нашло отражение не только в профессиональной, но и в образовательной сфере [5, стр. 5].

Проникновение и распространение компетентностного подхода на территорию СССР имело эмпирическую основу и было необходимо. В результате опытов, проводимых Минвузом СССР, был сделан следующий вывод: знания, неприменяемые на практике, быстро забываются, а данное явление может повлиять на качество осуществляемой профессиональной деятельности [4, стр. 27]. Данный вывод, безусловно, соответствует истине и лишь доказывает, что изменения в сфере образования являются необходимыми. И эти изменения должны быть направлены на формирование у учеников или студентов способности применения данных знаний, что не преуменьшает их роль.

В рамках данной статьи предлагается изучение структуры профессиональных компетенций преподавателя РКИ и роли знаниевого компонента в этой структуре. Данная тема актуальна, поскольку в условиях укрепления позиций компетентностного подхода особое внимание уделяется понятию компетентности, а знания начинают играть лишь второстепенную роль, то есть происходит искусственное преуменьшение роли знаний в профессиональной деятельности специалиста. Данная тема рассмотрена и частично раскрыта, например, в работах Б.И.Бортника на примере специальности “Технология продукции и организация общественного питания” [3, стр. 2, 4]. Однако, теория о важности роли знаний в структуре профессиональных компетенций применима по отношению к различным сферам профессиональной деятельности. Следовательно, появляется необходимость показать значимую роль знаний в структуре компетентности специалиста в сфере преподавания РКИ. С этой целью мы затронем ряд понятий, которые являются основой компетентностного подхода, рассмотрим структуру профессиональной компетенции и на

примере одной из профессиональных компетенций учителя РКИ покажем роль знаний в структурной модели компетенции.

Как отмечают исследователи, такие как И.А.Зимняя, И.В.Георге, существуют разные трактовки понятий компетенции и компетентности. Не вдаваясь в обсуждение определений данных понятий и основываясь на утверждении И.А.Зимней о том, что “компетентность всегда есть актуальное проявление компетенции”, важно подчеркнуть связь, существующую между двумя понятиями [6, стр. 17]. Но на основе изученной нами научной литературы нельзя не отметить также различия в природе данных понятий, например, Н.И.Кобзева подчеркивает описательный характер компетентности и прикладной характер компетенций [8, стр. 38]. То есть, данные понятия являются взаимосвязанными, но не тождественными. Хотя в работах многих исследователей оба термина взаимозаменяемы.

При рассмотрении понятия профессиональной компетентности была изучена точка зрения Н.М.Абрамовой, которая в своей работе приводит два определения: “Профессиональная компетентность – это способность должностного лица выполнять с высоким качеством функции и решать задачи на занимаемой должности. Другими словами, это проявление компетентности данного лица в рамках конкретной организационной структуры и свойственного ей разделения труда” [1, стр. 8].

И.В.Георге предлагает следующее определение: “Профессиональная компетентность представляется как совокупность освоенных профессиональных и общекультурных компетенций, позволяющих эффективно осуществить профессиональную деятельность [5, стр. 10].

Разными специалистами предложены разные структурные модели профессиональных компетенций. Модели отличаются количеством компонентов, число которых может варьировать от трех до семи. Нами были замечены также различия в подходах со стороны специалистов, например, учет индивидуальных особенностей нашел особое отражение не во всех рассмотренных нами моделях. В модели, которую предложила Н.И.Кобзева, была сделана попытка выделить самые важные компоненты структурной модели профессиональных компетенций, наличие которых необходимо для формирования компетенции. Таким образом, было выделено три компонента или показателя:

- 1) гносеологический показатель, который подразумевает факт существования определенного уровня научно-практических знаний;
- 2) аксеологический показатель, который подразумевает наличие ценностно-мотивационных ориентаций личности или активного субъекта;
- 3) праксиологический показатель, который подразумевает сформированность способностей к практической, результативной деятельности [8, стр. 40].

Именно в этой модели не выделяется личностный компонент, о чем говорилось выше.

Особого внимания достойна структурная модель, предложенная М.Д.Ильязовой. Данная модель предусматривает наличие следующих элементов:

- 1) ценностно-смысловая основа профессиональной деятельности;
- 2) мотивационная основа деятельности;
- 3) индивидуально-психологическая основа;
- 4) инструментальная основа деятельности;
- 5) конативная основа деятельности [7, стр. 50].

Рассмотрим модель И.В.Георге, которая включает пять элементов:

- 1) мотивационно-ценностный, подразумевающий мотивацию и желание личности к занятию профессиональной деятельностью, общее отношение и реакция на возможные в данной профессиональной сфере ситуации;
- 2) когнитивный, подразумевающий осознание структурных особенностей компетенций и понимание взаимосвязи различных видов компетенций, а также их связи с конкретным видом деятельности;
- 3) деятельностный, подразумевающий готовность применения на практике знаний, умений, навыков, необходимых для эффективного выполнения профессиональных задач;
- 4) личностный, подразумевающий индивидуальные и психологические особенности личности, которые влияют на занятие профессиональной деятельностью;
- 5) рефлексивный, подразумевающий способность к самоанализу, которая проявляется на различных уровнях деятельности [5, стр. 14, 15].

Помимо вышеуказанных моделей, Т.М.Шамсутдинова предлагает несколько структурных моделей. Первая модель дает более обобщенное представление о структуре компетенций и включает следующие компоненты: знаниевый, ориентировочный, операциональный компонент и опыт, также рассматриваемый в качестве одного из компонентов структуры профессиональных компетенций [10, стр. 37]. Вторая модель дает более подробное представление и подразумевает наличие следующих семи компонентов: гносеологического, деятельностного, личностного, рефлексивного, мотивационно-ценностного, коммуникативного и информационного компонентов [10, стр. 38].

Однако, данные структурные модели не являются догматическими, а лишь указывают на многосторонний характер компетенций, которым и обусловлен тот факт, что среди специалистов до сих пор нет единого мнения насчет структуры профессиональных компетенций [7, стр. 47].

Важно также отметить, что многими учеными, к числу которых можно отнести М.Д.Ильязову, изучаются отдельные элементы структуры профессиональных компетенций. [7, стр. 50]. Следует обратить внимание и на тот факт, что во всех вышерассмотренных структурных моделях так или иначе говорится о знаниях, а в большинстве случаев знания выделяются в отдельный компонент, который авторы называют “знаниевым” [10, стр. 37] или “гносеологическим” [10, стр. 38; 8, стр. 40].

Рассмотрим знаниевый компонент в контексте компетенций преподавателя РКИ. Как известно, в современной системе профессиональной деятельности учителя РКИ выделяются следующие компетенции: лингвистическая; социолингвистическая, коммуникативная, литературоведческая, социокультурная, социальная, когнитивная, методическая, психолого-педагогическая, стратегическая, технологическая, персональная, экологическая, валеологическая компетенция, аутокомпетенция, рефлексивная культура преподавателя [2, стр. 132-133].

Попытка рассмотрения определений данных компетенций показывает, что данные компетенции подразумевают в первую очередь наличие знаний, и лишь затем умений, навыков, что является доказательством теории Б.И.Бортника о том, что “каждая компетенция должна включать знания как необходимый и значимый этап ее формирования” [3, стр. 4].

В заключение рассмотрим структуру социокультурной компетенции. Данная компетенция была выбрана по двум основным причинам: во-первых, социокультурная компетенция является необходимым элементом и одним из основных условий для эффективной реализации межкультурной коммуникации, во-вторых, если данная компетенция отсутствует у преподавателя РКИ, под сомнение ставится его способность сформировать данное качество у учеников. По

мнению Ю.М.Ореховой, социокультурная компетенция в свою очередь включает в свой состав пять основных компонентов:

- 1) лингвистический, который подразумевает знание языковых единиц и умение употреблять их на практике;
- 2) культурологический, который подразумевает знакомство с культурой, знание национальных особенностей и ценностей носителей данного языка, то есть речь идет о страноведческих знаниях, которые должны применяться на практике;
- 3) социолингвистический, который подразумевает знание норм употребления языковых единиц, их адекватное применение в зависимости от контекста;
- 4) социально психологический, который подразумевает знание и соблюдение правил поведения, принятых в данном обществе;
- 5) психологический, который подразумевает готовность к коммуникации с носителями данной культуры [9, стр. 75-76].

В данной компетенции в первую очередь выделяется наличие знаний, а затем применение этих знаний в контексте изучаемой культуры.

Все вышесказанное дает нам возможность сделать следующие выводы:

- 1) структура профессиональных компетенций может быть представлена различными способами и зависит от взглядов автора, остается актуальной проблема создания универсальной структуры, которая была бы принята всеми исследователями;
- 2) в структуре профессиональных компетенций знания играют фундаментальную роль, следовательно, компетенции и знания – это не противоположенные, а взаимосвязанные понятия, которые составляют основу эффективной профессиональной деятельности человека в любой сфере;
- 3) в структуре профессиональных компетенций преподавателя РКИ каждая из компетенций может подразделяться на компоненты и включать знания, умения, навыки, удаление одного из этих элементов приведет к ущербному формированию профессиональной компетенции.

#### **Список литературы:**

1. Абрамова Н.М. Формирование профессиональной компетентности государственных служащих в условиях инновационно-экономического развития: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата экономических наук. – Москва: Научная библиотека КГУ, 2010. – URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/197427773.pdf> (дата обращения: 07.02.2022).
2. Басова А.И. Профессиональная компетенция преподавателя русского языка как иностранного. 2018. – URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/193673/1/132-135.pdf> (дата обращения: 08.02.2022).
3. Бортник Б.И., Стожко Н.Ю., Судакова Н.П. От компетенций - к знаниям: дискуссионные аспекты структуры компетенций // Интернет-журнал «Мир науки» 2016. Том 4. Номер 6 URL: <http://mir-nauki.com/PDF/03PDMN616.pdf> <http://mir-nauki.com/PDF/03PDMN616.pdf> (дата обращения: 06.02.2022).
4. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/npo/20120326010135.pdf> (дата обращения: 07.02.2022).

5. Георге И.В. Формирование профессиональных компетенций студентов образовательных организаций высшего образования на основе организации самостоятельной работы: монография / И. В. Георге. – Тюмень: ТИУ, 2016. – URL: <https://www.tyuiu.ru/wp-content/uploads/2016/02/Monografiya.-Formirovanie-professionalnyh-kompetentsij-studentov-obrazovatelnyh-organizatsij-vysshego-obrazovaniya-na-osnove-organizatsii-samostoyatelnoj-raboty.pdf> (дата обращения: 07.02.2022).
6. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – URL: [https://www.studmed.ru/view/zimnyaya-ia-klyuchevye-kompetentnosti-kak-rezultativno-celevaya-osnova-kompetentnostnogo-podhoda-v-obrazovanii\\_75b32e46499.html?page=1](https://www.studmed.ru/view/zimnyaya-ia-klyuchevye-kompetentnosti-kak-rezultativno-celevaya-osnova-kompetentnostnogo-podhoda-v-obrazovanii_75b32e46499.html?page=1) (дата обращения: 07.02.2022).
7. Ильязова М.Д. Инварианты профессиональной компетентности: сущность и структура // Педагогика и психология образования. 2011. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/invarianty-professionalnoy-kompetentnosti-suschnost-i-struktura/viewer> (дата обращения: 08.02.2022).
8. Кобзева Н.И. Профессиональные компетенции в контексте компетентностно-ориентированного подхода в образовании // Вестник Оренбургского государственного университета. 2018. №5 (217) – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-kompetentsii-v-kontekste-kompetentnostno-orientirovannogo-podhoda-v-obrazovanii/viewer> (дата обращения: 07.02.2022).
9. Орехова Ю.М. К вопросу о структуре и содержании социокультурной компетенции // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2015. № 4 – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-strukture-i-soderzhanii-sotsiokulturnoy-kompetentsii/viewer> (дата обращения: 08.02.2022).
10. Шамсутдинова Т.М. Формирование профессиональных компетенций студентов в контексте информатизации высшего образования // Открытое образование. 2013. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnyh-kompetentsiy-studentov-v-kontekste-informatizatsii-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 06.02.2022).

## А.С. Макаренко в прошлом и в настоящем

Арзумян Наре Гегамовна

студентка 1-ого курса филологического факультета русского языка и литературы, ЕГУ ИФ

Научный руководитель: профессор РАЕ, к.п.н., доцент кафедры русского языка и литературы  
Минасян Светлана Михаеловна, ЕГУ ИФ  
Иджеван, Армения

**Аннотация.** А.С. Макаренко великий педагог с мировым именем. Его произведения, научные труды и практический опыт не устарели и сегодня. Это подтверждают ежегодные социально-педагогические конференции, посвященные практическому и теоретическому осмыслению трудов педагога, ежегодные переиздания его книг многими издательствами и рейтинг их продаж. Таким образом, социально педагогические идеи, выдвинутые А.С. Макаренко в начале XX века, современны и актуальны в наше время.

**Ключевые слова:** педагогика, воспитание, психология, дети

**Макаренская педагогика - это лучшее, что мы можем и должны передать современным детям!**

Педагогика Антона Семеновича Макаренко относится к числу тех любительских экспериментов, авторам которых, действовавшим по зову души и наитию, удалось добиться профессионального признания и вывести свою работу на высоту педагогической теории. Фребель, Песталоцци и Монтессори на Западе и Ушинский, Рачинский, Макаренко у нас — талантливые самоучки, «неформалы», как мы бы сказали теперь. Каждый занимался с детьми за рамками или же на полях массовой школьной системы, иногда в условиях, признаваемых большинством неблагоприятными и бесперспективными, добываясь при этом поистине воодушевляющих результатов.

Предметом заботы Антона Семеновича были беспризорники, проблема которых стояла остро в Советской России 1920-х, по окончании Гражданской войны. Это, равно как формула детской коммуны, вместе с антуражем времени — приливом энтузиазма по поводу строительства «новой советской действительности» — создало общее представление о Макаренко как о функционере-коммунисте, авторитарном деятеле, сумевшем как-то при помощи М. Горького и НКВД «перековать» бывших малолетних бандитов и воров в общественно полезную массу и заслужить таким образом лавры корифея сталинской коллективистской муштровки. Но правда в том, что А. С. Макаренко плохо ладил с официальной системой, не был членом ВКП(б), был очень живым человеком, то и дело показывал крутой норов перед бюрократией, многократно критиковался в советской прессе, подвергался гонениям, едва не попал под расстрельное дело «троцкистов», вёл коммерческие отношения с зарубежными лицензиарами, отвечал перед банками по огромным по тем временам кредитам, с воспитанниками был гуманен, входил в личные обстоятельства каждого, будучи как бы приемным отцом для сотен и тысяч детей, помогал в обустройстве их взрослой жизни, писал книги, в которых отсылки к Библии встречаются не реже упоминаний трудов большевистских вождей, и, наконец, скончался странной скоропостижной смертью в подмосковной электричке 1 апреля 1939 г.

В послевоенные годы по политическим причинам работы Макаренко оставались в забвении. Возвращение интереса в 1970-е произошло неожиданным образом: Макаренко высоко оценили за рубежом, и через посредство западноевропейских исследователей наследие Антона Семёновича

перечли вновь. «Марш 30-го года», «Педагогическая поэма», «Книга для родителей» и «Флаги на башнях» — произведения, по своему содержанию и историческому фону, казалось бы, далеко отстоящие от современности, сумели подсказать что-то важное общественному воспитанию, испытывающему недостаток солидарности и воли. Во многих странах, прежде всего в Германии возникли Макаренковские общества и ассоциации, одни за другими следовали запросы, командировки, приглашения. В СССР оставались родственники, ученики и последователи Антона Семеновича.

Педагогика Макаренко — в чем суть? О чем педагогика Макаренко? В первую очередь, она о качествах настоящего человека. Не коммунистического адепта — благопристойно ровного, конформного, идейно выдержанного пионера и комсомольца, но бурлящей молодой души, которая любит и борется, рискует и берет на себя самые трудные задания. На показатели успеваемости Антон Семёнович смотрел сквозь пальцы, монотонным классным занятиям предпочитая живое течение отношений, деловых ситуаций. «Главная беда школы, — говорил он, — дисгармония между бушующими, сильными, горячими натурами детей в 12-14 лет и скукою детского коллектива». Год за годом на протяжении детства и отрочества преподается всем одинаковый предметный курс, тогда как, по мнению Макаренко, «многим нужно дать только обычную грамотность — не больше, как за четыре класса, другим — грамотность семилетки, третьим знания специального техникума, четвёртым общее среднее образование с установкой на вуз».

Детский труд запрещен, вытеснен, и у нас даже считается достижением, что ребёнок всё продолжение детства живёт отвлечённой жизнью, насыщая и перенасыщая голову огромным объёмом знаний «на потом». Впрочем, уже на рубеже окончания начальной школы может найтись множество трудовых ситуаций и ролей для освоения детьми. Чем более серьезен труд, чем более значимы его экономические и общественные последствия, тем больше верят в него дети, тем жарче включаются в него и тем больше у воспитателя возможности тренировать добрые начала души, расширять кругозор, передавать опыт.

В бывшей исправительной колонии Антон Семенович создал два высококлассных предприятия. Одно по австрийской лицензии производило ручные электродрели, первые в СССР, другое — компактные любительские фотоаппараты марки «ФЭД» по германской лицензии, страшно популярные среди соотечественников. Для своего времени это был настоящий прорыв. Школьники своими руками создавали передовую технику, получали квалификацию, зарабатывали средства, обустроивали быт, получали возможности для поездок, досуга, общения. «Стартап» Макаренко прекрасно справлялся со своим педагогическим назначением, являясь своего рода фабрикой характеров.

Как человек из народа, Макаренко смотрел на педагогику просто, строя её на природных началах, опираясь на традиционное для русского человека, то есть на христианское в целом, понимание добра, дружбы, служения, долга. Коллективизм его не есть революционный и классовый, но естественный: так всегда учили думать о Родине, об общине и близких, а потом о себе. Он не признавал интеллигентской сентиментальности, корпящей над ребёнком, исследований под лупой с разных сторон, выстраивания бесконечных психологических концепций о детстве, за чем выпускались из виду элементарные воспитательные задачи. Ему представлялось нежизненным так называемое «свободное воспитание», выше всего ставившее индивидуальность и боявшееся как-нибудь стеснить ребенка в его выборе. Подобный подход Макаренко называл сюсюкающим. Большинство положительных качеств характера и норм поведения, по его мнению, были едины. Любому ребенку вне зависимости от личных особенностей надлежало привить минимум

порядочного человека и гражданина. «Для меня не возникало вопроса: должен ли мой воспитанник выйти смелым человеком, я ли должен воспитать труса. Здесь я предположил "стандарт", что каждый должен быть смелым, мужественным, трудолюбивым, патриотом», — говорил Макаренко. Его педагогика исключала долгие объяснения и морализаторские уговоры, но заражала задором и напоминала своего рода спортивную тренировку.

#### **Цитаты макаренко:**

Научить человека быть счастливым нельзя, но воспитать его так, чтобы он был счастливым, можно.

Если мало способностей, то требовать отличную учёбу не только бесполезно, но и преступно. Нельзя насильно заставить хорошо учиться. Это может привести к трагическим последствиям.

Воспитание происходит всегда, даже тогда, когда вас нет дома.

Наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди. Это особенно заметно в области собственного воспитания... Почему в технических вузах мы изучаем сопротивление материалов, а в педагогических не изучаем сопротивление личности, когда её начинают воспитывать?

Отказаться от риска - значит отказаться от творчества.

Моя работа с беспризорными отнюдь не была специальной работой с беспризорными детьми. Во-первых, в качестве рабочей гипотезы я с первых дней своей работы с беспризорными установил, что никаких особых методов по отношению к беспризорным употреблять не нужно.

Словесное воспитание без сопровождающей гимнастики поведения есть самое преступное вредительство. Вы можете быть с ними сухи до последней степени, требовательны до придирчивости, вы можете не замечать их... но если вы блещете работой, знанием, удачей, то спокойно не оглядывайтесь: они на вашей стороне... И наоборот, как бы вы ни были ласковы, занимательны в разговоре, добры и приветливы... если ваше дело сопровождается неудачами и провалами, если на каждом шагу видно, что вы своего дела не знаете... никогда вы ничего не заслужите, кроме презрения...

#### **Современное прочтение идей Макаренко:**

1988 год специальным решением ЮНЕСКО был объявлен годом Макаренко в связи с его 100-летним юбилеем. Тогда же были названы имена четырёх великих учителей, определивших способ педагогического мышления XX века - это А.С. Макаренко, Д. Дьюи, М. Монтессори и Г. Кершенштейнер. Произведения Макаренко были переведены почти на все языки народов мира, а его главный труд - «Педагогическую поэму» (1935) - сравнивают с лучшими романами воспитания Ж.Ж. Руссо, И. Гёте, Л.Н. Толстого. Она также названа одной из десяти самых значительных книг по воспитанию XX века. Это ли не свидетельство международного уважения и признания заслуг?

Даже поверхностное знакомство с системой Макаренко позволяет составить мнение о ее сложной применимости к современным реалиям. На это, как уже было упомянуто, влияет как иная государственная политика, осовремененные представления о правах ребенка, а также общая инфантилизация населения, которое сейчас взрослеет гораздо позже.

Более того, система Макаренко в первую очередь была направлена на воспитание детей дошкольного и школьного возраста. Так возможно ли применять какие-либо ее постулаты в современной образовательной системе, тем более в университетской среде? Разумеется, такая возможность есть. Субботники, совместные студенческие трудовые инициативы, самостоятельность и авторитетность студенческой группы, факультета, курса — все это отдельные примеры интеграции переосмысленных идей Макаренко в современную образовательную среду. Однако это

скорее частные случаи. Полное же погружение в трудовое воспитание, дисциплину, самоуправление в коллективе сейчас трудно представить: очень изменились представления нынешнего поколения о своих правах и обязанностях.

Впрочем, реальность не позволяет назвать систему Макаренко неактуальной. Напротив, до сих пор идеи педагога используются в преподавательской и воспитательской практике.

Основатель считал свой педагогический метод универсальным. К домашним детям тот был применим в той же мере, что и к беспризорникам. В 1930-е сирот и детей улицы в СССР стало меньше, и детские трудовые коммуны в Харькове и Броварах под Киевом стали принимать на перевоспитание трудных детей из семей. Неумелые родители, изрядно запустив дело воспитания своих подростков, обращались к Антону Семёновичу с последней надеждой. Верю в тебя, что ты можешь сделать», — эти слова творят чудеса. Сегодня мы часто жалуемся, что наши семьи испытывают дефицит понимания и жизненной энергии, что наше родительское воздействие на детей — бессистемно и пресно, что школа устранилась от воспитательных задач, а ложно понятая социализация плодит индивидуалистов-потребителей... И если мы ищем помощи в разрешении этого узла проблем, то опыт Макаренко ничуть не устарел. Если мы хотим в корне менять ситуацию, нам нужен такой же настоящий, яркий подвиг, напоминающий подвижнические усилия А.С. Макаренко и его последователей.

#### Список литературы:

1. Галагузова М.А. Социальная педагогика. – М.: Инфа –М, 2018
2. Князев Е.А. Антон Семенович Макаренко и развитие теории и практики воспитания //
3. Гаудеамус / Психолого-педагогический журнал, - Т. 17. - № 1. – 2018
4. Кораблева Т. Ф. Педагогическая система А. С. Макаренко как современная социально-гуманитарная технология// Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, посвященной 130-летию со дня рождения великого отечественного педагога Антона Семеновича Макаренко (1888–1939 гг.) – М., 2018
5. Макаренко А. С. / Большая российская энциклопедия [Электронный ресурс]. — 2011. — С. 499. т. 18 – дата обращения 13.03.2020
6. Макаренко А.С. Книга для родителей. - М.: Академический проект, 2019.
7. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. – М.: АСТ, 2018.
8. Маланина Н.А. Игра в педагогической системе А.С. Макаренко// Современная высшая школа: инновационный аспект. - №2 - 2013. – С. 113-116
9. Сидорина Т.Ю. Жизнь без труда или труд во спасение? [Электронный ресурс] – М. ЛитРес, 2018, С. 8.
10. Симанова Т.В. Идеи А.С. Макаренко в решении современной проблемы трудового воспитания// Вестник ТГУ - выпуск 4 – 2006. - С. 153-158
11. Ходусов А. Н., Кононова С. А. Педагогика А. С. Макаренко как теоретико-методологическая основа современной стратегии развития отечественного воспитания// Ученые записки. [Электронный научный журнал Курского государственного университета]. - 2019. - № 1 / С. Дата обращения 14.03.2020.



## Жизненные компетенции обучающихся с интеллектуальными нарушениями

Архипова Анна Витальевна

студент, 2-й курс, Институт педагогики и психологии, ФГБОУ ВО  
Московский педагогический государственный институт

(Пристуга Елена Николаевна, научный руководитель, д-р пед. наук, профессор,  
кафедра педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В.А.  
Сластенина, ФГБОУ ВО Московский педагогический государственный институт)  
Москва, Россия

**Аннотация.** В данной статье освещаются вопросы обучения и воспитания детей с интеллектуальными нарушениями. В работе рассматривается, каких личностных и предметных результатов должен достичь ребенок с различной степенью умственной отсталости по результатам освоения адаптированной основной общеобразовательной программы и специальной индивидуальной программы развития.

**Ключевые слова:** дети, обучающиеся, умственная отсталость, интеллектуальные нарушения, жизненные компетенции, АООП, СИПР

Сегодня дети с различной степенью умственной отсталости составляют категорию обучающихся, нуждающихся в специализированном обучении и психолого-педагогическом сопровождении. Особенные трудности при воспитании и обучении детей с интеллектуальными нарушениями определяет следующий фактор: детям, наравне с отставанием в интеллектуальном развитии от сверстников, свойственны сложности с восприятием обращенной к ним речи и, как следствие, более позднее формирование элементарных речевых навыков или совершенное их отсутствие. Подтверждение выше сказанному мы находим в статье Пуховой Я.С. «Особенности обучения детей с ментальными нарушениями», в которой автор говорит о существовании общих особенностей детей с ментальными расстройствами, являющихся препятствиями при обучении детей в инклюзивных группах и учитываемых при составлении образовательной программы: «выраженная неравномерность и специфика развития психических функций; специфика и недостаточность развития познавательной деятельности в целом» [2, с. 89].

Несмотря на наличие данных патологий в развитии, педагогами могут быть достигнуты позитивные результаты в социализации данной категории учеников, т.к. дети с умственной отсталостью непрерывно общаются с другими людьми при помощи невербального языка. Как говорит О.Я. Бойко в статье «Люди с ментальными особенностями и окружающий мир: общаемся, понимаем, уважаем», человек с ментальными особенностями может научить каждого из нас «полнокровнее общаться с людьми. Нам приходится помнить о том, что у нас есть тело, и общаться на более глубоком уровне, за гранью слов» [1, с. 66]. Также О.Я. Бойко говорит о том, что люди с ментальными нарушениями «учат нас видеть ценность каждого. Подружившись с особенным человеком, вы всегда будете знать, что нужны ему» [1, с. 66]. Основываясь на рассуждениях автора, мы приходим к следующему выводу: при воспитании и обучении детей необходимо всегда помнить о том, что они «считывают» наш язык жестов, т.к. сами на нем общаются, они понимают эмоционально окрашенную речь и очень отзывчивы на внимание со стороны взрослых. По собственному наблюдению, можно заключить, что для детей с умственной отсталостью значимым является язык прикосновений – такесика. Научившись распознавать, какие потребности, чувства,

эмоции дети выражают через прикосновения, мы будем лучше их понимать и научимся с ними общаться при помощи тактильных невербальных средств.

На сегодняшний день Министерством образования и науки Российской Федерации издан приказ об утверждении ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Стандарт направлен на решение определенных задач образования данной категории детей. Перечислим основные из них [2]:

- Формирование общей культуры, обеспечивающей разностороннее развитие личности детей (нравственно-эстетическое, социально-личностное, интеллектуальное, физическое);
- Охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их социального и эмоционального благополучия;
- Формирование основ гражданской идентичности и мировоззрения обучающихся в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями;
- Формирование у обучающихся основ учебной деятельности;
- Развитие способностей и творческого потенциала каждого обучающегося как субъекта отношений в сфере образования;
- Обеспечение вариативности и разнообразия содержания АООП и организационных форм получения образования.

Как мы видим, в документе обозначены положения, качественная реализация которых в процессе обучения будет способствовать успешной интеграции в общество детей с интеллектуальными нарушениями.

В ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) также указано, что «стандарт предусматривает возможность гибкой смены образовательного маршрута, программ и условий получения образования обучающимися с умственной отсталостью на основе комплексной оценки личностных и предметных результатов освоения адаптированной основной общеобразовательной программы (АООП), заключения психолого-медико-педагогической комиссии и согласия родителей (законных представителей)» [2]. Другими словами, программа обучения должна быть адаптирована под интеллектуальные возможности учащихся для того, чтобы достичь положительной динамики в формировании учебных навыков, умений. Следует отметить, что первостепенной задачей детей с интеллектуальными нарушениями тяжелой степени является развитие у них социально-бытовых навыков и, как следствие, бытовой самостоятельности. В ФГОС делается уточнение о том, что для такой категории обучающихся, а также для детей с умеренной или глубокой умственной отсталостью, множественными нарушениями развития предусмотрена организация специальной индивидуальной программы развития (СИПР).

В Стандарте также установлены требования к личностным и предметным результатам освоения АООП обучающимися с умственной отсталостью. Под личностными результатами имеется в виду овладение обучающимися социальными (жизненными) компетенциями, необходимыми для решения практико-ориентированных задач и обеспечивающими становление социальных отношений учеников в различных средах; сформированность мотивации к обучению и познанию. Предметные результаты связаны с овладением обучающимися содержанием каждого предмета и характеризуют их достижения в усвоении знаний и умений, самостоятельном практическом применении [2].

Следует более подробно раскрыть содержание личностных результатов обучающимися с умственной отсталостью. У обучающегося, по итогам освоения АООП, должна быть сформирована духовно-нравственная позиция, заключающаяся в осознании себя как гражданина России, чувстве гордости за свою Родину, уважительном отношении к другому мнению, истории, культуре народов. Также личностными достижениями учеников с умственной отсталостью являются [4, с. 26-27]:

- Проявление обучающимися эмоционально-нравственной отзывчивости, взаимопомощи, эмпатии;
- Овладение навыками коммуникации, принятыми нормами социального взаимодействия;
- Способность к осмыслению социального окружения, своего места в нем;
- Принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей.
- Сформированность навыков сотрудничества с взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях.

При мониторинге оценки динамики обучения по СИПР учитывается, какие действия ребенок может выполнить самостоятельно, по инструкции, по образцу, с частичной физической помощью и какие манипуляции он в силу ограниченных возможностей здоровья не способен выполнить. Также специалисты изучают уровень развития представлений у обучающегося с умственной отсталостью: узнает ли он показываемый предмет полностью, ситуативно или совершенно не распознает даже при многократных повторениях.

Итак, в статье рассматриваются особенности взаимодействия с детьми с интеллектуальными нарушениями. В ходе исследования было выявлено, что дети общаются в силу дефектов развития на невербальном языке. Педагоги, научившись его распознавать, будут легче понимать потребности подопечных, и процесс обучения пойдет быстрее. Также в работе рассмотрены основные задачи образования, поставленные в ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью, отмечены основные личностные и предметные результаты после освоения АООП и СИПР.

#### **Список литературы:**

1. Бойко О.Я. Люди с ментальными особенностями и окружающий мир: общаемся, понимаем, уважаем // Экстрабилити как феномен позитивной культуры. – Екатеринбург: УрФУ им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, 2019. – 124 с. – С. 61 – 69.
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): приказ М-ва образования и науки Рос. Федерации от 19 дек. 2014 г. № 1599 // Минюст России. – 2015. – 3 февр.
3. Пухова Я.С. Особенности обучения детей с ментальными нарушениями // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2019. - № 10-5 (54). – С. 88 – 90.
4. Технология разработки адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): методические рекомендации /Авт.-сост. О.Ф. Богатая. – Сургут, 2018. – 84 с.

**Специфика изучения речевых коннекторов в курсе русского языка как иностранного  
(на примере анализа единиц в плане / в этом плане / в том плане что в русском  
повседневном дискурсе)**

**Баженова Анастасия Гермоновна**

*1 курс магистратуры, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия*

*(Научный руководитель – Н. В. Богданова-Бегларян, д-р филол. наук, профессор, кафедра русского языка, Санкт-Петербургский государственный университет Санкт-Петербург, Россия)*

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности изучения отсубстантивных речевых коннекторов в рамках русского языка как иностранного. Такие коннекторы характеризуются сложностью вычленения в тексте и последующего грамматического анализа, поэтому являются предметом активного обсуждения и исследования современных лингвистов. В русской повседневной речи появляются все новые союзные средства, они фиксируются в речевых и языковых корпусах, на данные которых и опирается современная лингвистика. Без результатов лингвистических исследований невозможно развитие и совершенствование методов современной лингводидактики. В статье представлены результаты корпусного исследования коннекторов в плане / в этом плане / в том плане что, которое стало мотивирующим для последующего изучения специфики их изучения в рамках университетской программы.

**Ключевые слова:** речевой коннектор, грамматикализация, препозиционализация, конъюнкционализация, синкретизм союзных средств, гиперкоррекция.

Изучение русского языка иностранцами предполагает овладение не только теоретическими сведениями, но и практическими умениями и навыками, что означает успешное применение полученных знаний в повседневной живой русской речи – как в ходе ее порождения, так и в ходе восприятия. Поэтому нельзя не согласиться с утверждением В.Е. Антоновой и ее коллег о том, что в методике преподавания русского языка как иностранного (далее – РКИ) необходимо стремиться к «провозглашению речевого общения в качестве ведущей цели обучения русскому языку» [1, стр. 10].

Таким образом, успешной коммуникации иностранного студента в русскоязычной среде способствует целостное восприятие и понимание компонентов русского повседневного дискурса. В современной русистике последних лет активно обсуждается проблема служебного слова, в частности интересен вопрос об отсубстантивных союзных средствах (коннекторах), их семантическом и грамматическом описании, ср.: «основная сложность в вопросе <...> употребления составных союзов заключается в том, что иностранцы не всегда могут понять, в каких случаях употребляется предложно-падежная форма (в результате чего?), в каких – союз (в результате того что) или (в результате чего + глагол)» [10, стр. 344]. Восприятию этого функционального класса русского лексикона необходимо специально учить иностранцев, так как речевые коннекторы (РК) составляют массивный пласт русской повседневной речи.

По мнению Н.В. Богдановой-Бегларян, значение союзов в устной речи часто недооценивается, что подтверждают и неутешительные результаты сопоставления данных о распределении частей речи (на примере корпусного материала устной и письменной речи – см.: [4, стр. 299]), полученных с применением автоматической разметки текстов. Судя по этим данным, союзов в устной речи «в два раза меньше, чем в письменной речи (4,5 vs 8,0 %), и более чем в три

раза меньше, чем глаголов, существительных и частиц, занимающих первые три позиции в частотном списке частей речи в устном дискурсе (4,5 vs 17,2, 15,8 и 15,7 % соответственно)» [2, стр. 20]. Однако «ручная обработка и контекстный анализ материала дают совсем другие результаты» [2, стр. 20], в первую очередь как раз за счет многочисленных РК.

Одними из наиболее активных процессов в современной устной речи являются конъюнкционализация и препозиционализация – образование служебных частей речи (союзов и предлогов) на основе слов других грамматических классов. Именно результатом этих процессов и являются РК в плане / в этом плане / в том плане что. Вслед за О.О. Ивановой, под речевым коннектором будем понимать вербально выраженные единицы, основной функцией которых является установление связи между компонентами дискурса, или «функциональный класс слов, которые выражают дискурсивные, логико-семантические отношения между единицами, выделяемыми на разных уровнях членения дискурса (речи, текста), – от элементарных дискурсивных единиц (клауз) до сложных (реплик, абзацев, пассажей, периодов)» [5, стр. 51]. Следует отметить, что термин «коннектор» не пользуется популярностью в грамматиках современного русского языка, и потому преподавание единиц, относящихся к этому функциональному классу, зачастую сопряжено с трудностями их теоретического описания. По этой причине методика преподавания РКИ во многом связана с ресурсами языковых и речевых корпусов, контексты из которых и были проанализированы в настоящей статье.

Исследуемые в настоящей работе отсубстантивные РК выстраиваются в эволюционную динамическую цепочку: (I) план – (II) в плане – (III) в этом плане – (IV) в том плане что. На этапе (I) перед нами исходное имя существительное со значением: ‘Чертёж, изображающий в масштабе на плоскости местность, предмет, сооружение и т. п. с сохранением их реальных пропорций’ [3]. Предлог (или лексикализованная предложно-падежная словоформа – ЛППС) в плане на этапе (II) является результатом препозиционализации, это уже РК в рамках простого предложения, ср. (все примеры в статье – из устного подкорпуса Национального корпуса русского языка [7]):

1) [Л. Петрановская, жен, 49, 1967, психолог] У нас про мужчин вообще ещё конь не валялся/ то есть/ ну/ совсем/ они **в плане** гендерной порабощённости/ вот **в эмоционально-психологическом плане** они ещё круче/ чем женщины порабощены [Л. Петрановская: «Любой тоталитарный режим первым делом разрушает семью» (2016)];

2) [Любимов Николай Викторович, муж, государственный деятель] И понятно/ вне зависимости от того/ как я сам к этим аа как к этим творческим людям отношусь **в плане** их творчества/ конечно/ и они готовы приезжать и пообщаться с рязанцами/ и я готов как бы с ними тоже поговорить и пообщаться/ они готовы помогать в этом отношении/ **в творческом плане/ и в плане** открытия каких-то творческих мастерских здесь у нас для рязанцев [Пресс-конференция Николая Любимова (2017)].

Трудности вычленения предлога (РК) в плане продиктованы сохранением живых связей с падежной формой существительного план. Так, в примере (1) говорящий сначала употребляет типичный РК в плане – для выстраивания логико-семантических отношений между самостоятельными частями речи (порабощены **в плане** гендерной порабощённости)<sup>1</sup>, – а затем

<sup>1</sup> Тавтология воспринимается в данном случае как несомненная аномалия, что, впрочем, вполне типично для устного общения, ср.: «отклонения в русской речи регулярны (даже для носителей, превосходно владеющих родным языком), по частотности они сопоставимы с таким явлением, как употребление существительных, и более частотны, чем, например, употребление прилагательных. Столь распространенное явление фактически игнорировалось исследователями русского языка лишь потому, что в течение многих десятилетий постсоветская лингвистика обращалась преимущественно к фактам письменной речи» [9, с. 48].

вставляет между компонентами ЛППС имя прилагательное (**в эмоционально-психологическом плане**). Это не случайно, ведь, по мнению Т.М. Николаевой, «становясь союзами, частицами, арктиклями, партикулы никогда не оставляют своей былой семантики хотя бы в виде некоторого шлейфа, ‘скрытой памяти’» [8, стр. 116]. Подобную ситуацию можно видеть и в контексте (2).

Следующим этапом (III) в цепочке является РК в этом плане. Этот коннектор выделяется уже на уровне текста и соединяет сочинительной связью два предложения, поэтому важно анализировать контекст полностью, обращать внимание на пресуппозицию. РК в этом плане является результатом конъюнкционализации – ср. контексты (3)-(4):

3) [Ю. Прохоров, муж, 62, 1948, ученый] Особенно это важно для публично выступающих/ для средств массовой информации. Определённое внимание к тому/ как ты это произносишь/ как ты говоришь/ как ты строишь своё общение/ должно быть. И это может решаться не просто там каким-то конкретным институтом или группой специалистов. **В этом плане/** мне кажется/ очень вот полезным и важным... такой девиз/ который был на конкурсе/ который уже много лет проводится/ "Лучший русский язык в СМИ". Поскольку СМИ очень долго ругали/ а там есть прекрасный русский язык в целом ряде передач/ мы всё это смотрели. Девиз одного из конкурсов был "говорить правильно по-русски – это престижно" [Ю. Прохоров. Русский язык в поликультурном пространстве. Проект Academia (ГТРК Культура) (2010)];

4) [В. Живов, муж, 64, 1945, филолог] Конечно/ не кажется правдоподобным/ что Пётр стремился к/ ну/ так сказать/ повышению стандарта религиозной жизни у своих подданных или заботился о спасении их душ. Контроль и дисциплина были его излюбленными идеями/ регулярная исповедь оставалась дисциплинирующей процедурой. Существенно при этом/ что для Петра регулярная исповедь не была частью никакой программы религиозного обновления или возрождения. И **в этом плане** петровские указы отличаются от исходных предписаний церковных реформаторов/ скажем/ семнадцатого века. Церковные реформаторы стремились создать новое благочестие. А Пётр был враждебен... как... безразличен или даже враждебен к благочестию любого типа. Его волновали контроль и дисциплина как таковые [В. Живов. Русский грех и русское спасение. Лекция Полит.ру (2009)].

Если использовать способ подбора синонимичных союзов, то наиболее подходящим по значению и функции является в данном случае присоединительный союз *и*, который сами говорящие периодически также употребляют в своей речи. Так, в контексте (3) говорящий использует оба этих союзных средства: **И** это может решаться...; **В этом плане/** мне кажется... В контексте (2) РК в этом плане расширяет свою структуру за счет присоединяемого к нему союза *и*; на наш взгляд, такое соединение позволяет интонационно выделить главную мысль предложения, а также подчеркнуть рему текста, с учетом данных пресуппозиции.

Речевой коннектор в том плане что (IV) представляет собой наиболее сложный элемент для анализа. В отличие от предыдущих единиц, для этого РК характерен синкретизм на уровне союзов и употребление в разных (но сходных) моделях. Н.Т. Окатова выделяет, по крайней мере, три разных модели употребления данного коннектора, который, в терминологии автора, обозначен релятивом: «1) релятив + мест.-сущ. + что; 2) мест. прилаг. + релятив + что; 3) релятив + что» [6, стр. 28]. Исследователь отмечает разную частоту употребления данных моделей. Так, модель (3) в плане что встречается реже остальных, а модель (2) в том плане что – чаще (293 раза в материале автора) [6, стр. 31]. Такое варьирование можно объяснить явлением гиперкоррекции, «когда говорящий, стараясь говорить лучше, но, не обладая достаточными навыками (достаточным уровнем речевой компетенции), “перегибает палку” и порождает, в том числе в бытовой повседневной речи, длинные

составные конструкции» [2, с. 24]. По мнению Н.В. Богдановой-Бегларян, редуцированные формы рассматриваемого коннектора можно считать также результатом речевого сбоя. Подтверждением нетипичности этих моделей и вариативности их употребления являются количественные данные, приводимые автором: «в устном подкорпусе доля рассматриваемых союзных конструкций от общего количества вхождений форм плане и смысле (в обоих случаях были просмотрены чуть более 200 первых контекстов с ними) составила в среднем 7,8 и 9,0 % соответственно» [2, стр. 25]. Таким образом, этот речевой коннектор является относительно «новым» в русском устном дискурсе, а потому легко и естественно поддается трансформации в результате тех или иных процессов живой речи. Особенностью функционирования этого РК является возможный синкретизм на уровне союзов. Не всегда подчинительная связь в рамках сложного предложения очевидна, ср.:

5) [Головки Александр Сергеевич, муж, пресс-секретарь МУП] У молодых ребят очень много хороших идей/ очень много инициатив/ ко... и они все горят желанием/ у них глаза горят **в том плане/ что** они хотят себя как-то проявить и могут такие вещи предлагать интересные/ реализовав которые/ мы улучшим инфраструктуру/ да/ создадим какие-то условия для... дополнительные рабочие места появятся/ ещё что-то/ то есть в целом у-улучшится микроклимат в Хабаровском крае по всем категориям [Дебаты участников предварительного голосования по определению кандидатов в депутаты в Государственную думу (Хабаровск) (2016)].

6) [Г. Старостин, муж, 34, 1976, лингвист] Как любые искусственные языки/ хотя эсперанто от них отличается в несколько выгодную сторону **в том плане/ что** лексика эсперанто/ да и грамматика основана на реальных фактах естественных языков [Г. Старостин. Как создается единая классификация языков мира. Лекции Полит.ру (2010)].

В приведенных контекстах подчинительная связь обнаруживается не так легко, как сочинительная в предложениях с РК в этом плане. Так, в контексте (5) в качестве синонима к коннектору в том плане что может выступать как подчинительный союз потому что, со значением причины, так и сочинительный союз то есть, со значением пояснения. В контексте (6) подчинительная связь определяется легче, так как синонимом могут быть лишь причинные союзы потому что, так как.

Таким образом, специфика изучения речевых коннекторов в рамках РКИ заключается в пошаговом анализе каждого компонента динамической цепочки. В частности, этот прием относится к отсубстантивным коннекторам, которые наиболее частотны в русской повседневной речи и представляют трудность при грамматическом анализе, так как зачастую в служебном слове отражена связь с производящим существительным. В связи с этим необходимо учитывать потенциал языковых и речевых корпусов русского языка при разработке методики изучения новых речевых коннекторов, которые зачастую являются результатом не только грамматикализации, но и таких частных случаев, как гиперкоррекция и речевой сбой. Все возможные причины образования новых грамматических форм в языке и речи очень важны для понимания, особенно – в иностранной аудитории, изучающей русский язык.

#### Список литературы:

1. Антонова В.Е., Нахабина М.М., Сафронова М.В., Толстых А.А. Дорога в Россию: учебник русского языка. 6-е изд., испр. – М: ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2010. – 343 с.

2. Богданова-Бегларян Н.В. Конъюнкционализация как активный процесс русской устной речи // Russian Grammar: System – Language Usage – Language Variation / Русская грамматика: Система – узус – языковое варьирование / V. Warditz (ed.). – Berlin: Peter Lang Verlag, 2022. – S. 19-32.
3. Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2000. – 1536 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gramota.ru/slovari/info/bts/> (дата обращения: 20.01.2022).
4. Звуковой корпус как материал для анализа русской речи. Коллективная монография Часть 2. Теоретические и практические аспекты анализа. Том 1. О некоторых особенностях устной спонтанной речи разного типа. Звуковой корпус как материал для преподавания русского языка в иностранной аудитории / Отв. ред. Н.В. Богданова-Бегларян. – СПб.: Филологический ф-т СПбГУ, 2014. – 396 с.
5. Иванова О.О. Отсубстантивные коннекторы в русском языке // Русский синтаксис: от конструкций к функционированию: сб. материалов Всероссийской научной конференции с международным участием, посвященной 95-летию доктора филологических наук, профессора Аллы Федоровны Прияткиной. – Владивосток : Изд-во Дальневост. федерал. ун-та, 2021. – С. 51-56.
6. Окатова Н.Т. О некоторых тенденциях употребления составных союзных образований // Русский синтаксис: от конструкций к функционированию: сб. материалов Всероссийской научной конференции с международным участием, посвященной 95-летию доктора филологических наук, профессора Аллы Федоровны Прияткиной. – Владивосток : Изд-во Дальневост. федерал. ун-та, 2021. – С. 26-33.
7. Национальный корпус русского языка // <https://ruscorpora.ru/> [Электронный ресурс] (дата обращения: 14.01.2022).
8. Николаева Т.М. Непарадигматическая лингвистика (История «блуждающих частиц»). – М.: Языки славянских культур, 2008. – 376 с.
9. Русакова М.В. Элементы антропоцентрической грамматики русского языка / Ред. М.Д. Воейкова, Н.Н. Казанский, А.Ю. Русаков, С.С. Сай. – М.: Языки славянской культуры, 2013. – 568 с.
10. Сунь Цзин. Составные союзы в практике преподавания РКИ // Русский синтаксис: от конструкций к функционированию: сб. материалов Всероссийской научной конференции с международным участием, посвященной 95-летию доктора филологических наук, профессора Аллы Федоровны Прияткиной. – Владивосток : Изд-во Дальневост. федерал. ун-та, 2021. – С. 342-346.

## Развитие лингвокультурной компетенции иностранных учащихся средствами дистанционного формата обучения

**Бастриков Даниил Алексеевич**

*Аспирант 2-го года обучения Института филологии и межкультурной коммуникации Казанского федерального университета*

*(Научный руководитель: Бочина Татьяна Геннадьевна, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка как иностранного Казанского федерального университета, Казань, Российская Федерация)*

**Аннотация.** Статья посвящена такому актуальному вопросу лингводидактики, как развитие лингвокультурной компетенции иностранных учащихся в формате дистанционного обучения. Обоснована значимость данной образовательной технологии в современных реалиях. Отмечена важная роль взаимосвязи языка и культуры в процессе обучения. Представлено определение лингвокультурной компетенции как лингводидактического феномена, указан критерий ее сформированности. Названы базовые лингвокультурные единицы, в которых аккумулируется культурно значимая информация. Осуществлен подсчет обладающих лингвокультурным потенциалом языковых единиц, содержащихся в лексических минимумах второго и третьего сертификационных уровней. Отмечено тематическое разнообразие устойчивых единиц русского языка, включенных в лексические минимумы указанных уровней. Охарактеризован образовательный контент по русскому языку как иностранному, выявлены инструменты, входящие в его состав: электронные библиотеки, сайты образовательных учреждений, видеохостинги, стриминговые платформы.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, лингводидактика, лингвокультурная компетенция, лингвокультурные единицы, дистанционное обучение, образовательный контент.

Стремительный рост науки и техники вызывает изменения во всех сферах жизни, которые отражаются и в учебном процессе в высшей школе. В данный момент в России, как и во всем мире, в развитии высшего образования наблюдается тенденция адаптации дистанционного обучения на основе введения современных электронных технологий организации учебного процесса.

Необходимость внедрения современных методов образования продиктована различными факторами, одним из которых является развитие передовых технологий в области интернет-образования. Появившиеся в последние годы новые технологии в данной области, такие как система дистанционного образования, получили широкое распространение не только в США и европейских государствах, но и в России. Несмотря на конкуренцию стран на мировом рынке, очевидно одно: будущее нации формируется системой образования. Главное богатство страны в условиях изменившейся ситуации – человек. Поэтому приоритетной задачей системы образования становится формирование человека нового типа, способного встроиться в современную цифровую реальность.

Дистанционное обучение представляет собой образовательную технологию, предполагающую сочетание традиционного обучения («лицом к лицу», с присутствием педагога) и элементов удаленных технологий, в частности онлайн-обучения [2], которые обладают соответствующей значимостью в учебном процессе.

Новый формат обучения ориентирован на большую самостоятельную работу учащегося, его участие в выстраивании собственного образовательного маршрута. Особенно важным это

становится в учреждениях высшего профессионального обучения, которое предполагает высокую степень самоорганизованности студентов, необходимость привития им навыка самостоятельного поиска решения исследовательских и учебных задач.

Внедрение инноваций в дистанционном образовании в полном масштабе вызывает определенные трудности, но это вовсе не означает, что университеты не должны развиваться и тем самым отказывать студентам в получении актуальных знаний и начальных профессиональных навыков. Поэтому необходимо в процесс обучения включать новые технологии, развивать и адаптировать их к конкретной учебной ситуации.

Сложившаяся в последнее время эпидемиологическая обстановка доказала жизнеспособность гибридных форматов проведения учебных занятий, особенно при обучении иностранцев русскому языку и культуре. По мнению О.И. Халупо, «культура – огромный «пласт» накопленных ценностей, который, с одной стороны, необходимо приумножать и сохранять, а с другой стороны – нужно использовать ее в «полезных целях» [5, стр. 252]. Цели в данном случае могут быть сформулированы в виде векторов – компетенций, которыми должен обладать будущий специалист.

В лингводидактическом аспекте основополагающие понятия «язык», «культура» и «личность» соединяются в феномене «лингвокультурная компетенция». Лингвокультурная компетенция, по нашему мнению, подразумевает одновременное владение знаниями системы языка и иерархии ценностей, накопленными предыдущими поколениями носителей данного языка. Критерием сформированности лингвокультурной компетенции является определенный уровень развития культуры личности, включающий, во-первых, знания, приобретенные в результате обучения и получения жизненного опыта, и, во-вторых, сформированные в учебной коммуникативной среде умения взаимодействия с носителями языка.

В основе определения лингвокультурной компетенции О.И. Халупо лежат «базовые знания, актуализированные человеком в процессе его жизнедеятельности и отражающие ценностные представления, нормы, правила, действующие в данной культуре и языке» [5, стр. 254]. Эти знания аккумулируются в базовых лингвокультурных единицах, под которыми понимаются «основные компоненты системы языка (ключевые слова, словосочетания, фразеологические единицы и прецедентные тексты), отражающие национально-культурную специфику общества, детерминированные системой ценностей общества и позволяющие личности обеспечить развитие способностей, формирование мировоззрения и духовности, достойную подготовку ее к жизнедеятельности в обществе» [там же]. Так, характеризуя русское культурное пространство, отраженное в устойчивых единицах (фразеологизмах и паремиях), скажем об их количестве. В лексических минимумах (ЛМ) по русскому языку как иностранному данные единицы представлены в разделе «Фразеологизмы, устойчивые словосочетания» следующим образом: в ЛМ второго сертификационного уровня (В2) – 154 единицы, в ЛМ третьего сертификационного уровня (С1) – 708 (прирост 554) [3, стр. 159-160; 4, стр. 186-193]. Кроме того, в ЛМ уровня С1 добавлен раздел «Пословицы и поговорки», который содержит 67 единиц [4, стр. 193].

Отметим тематическое разнообразие устойчивых единиц в ЛМ уровней В2 и С1. Это, например, этикетные формулы, принятые в российской традиции (Доброе утро! Добро пожаловать! Счастливо оставаться!); обращения (Молодой человек!); характеристика человека по внешним или внутренним особенностям (кожа да кости, иметь голову на плечах, золотые руки); использование наименований животных для характеристики человека или ситуации (козел отпущения, крутиться как белка в колесе, ни рыба ни мясо, работать как лошадь, собака на сене); описание состояния человека (по уши в долгах, по уши влюбиться, тише воды ниже травы, море по колено);

коннотативные доминанты (денег куры не клюют, закон не писан (кому?), как кошка с собакой (жить), в подметки не годится); пространственные и временные координаты (на краю света; Сколько лет, сколько зим!); нравственные прескрипции (знать свое место, жить своим умом) и др.

При освоении базовых лингвокультурных единиц носителей языка учащиеся знакомятся с лингвокультурным минимумом, в который целесообразно включать культурно ориентированный материал, тесно связанный с историей, образом жизни, обычаями и менталитетом народа – носителя культуры. В частности, особый интерес у иностранных учащихся вызывают тематические поля историко-культурной направленности: с одной стороны, традиции и обычаи, национальные праздники и их атрибуты, бытовая сфера жизни, сохранившая реликты предыдущих эпох (национальная одежда, утварь и предметы домашнего обихода, гастрономические предпочтения и под.), с другой – современный ритм жизни, наполненный межкультурными взаимодействиями, когда интернациональный языковой знак наполняется новым культурным содержанием, отражающим глубинные ментальные смыслы.

Доступность подобной информации при развитии лингвокультурной компетенции определяется наличием в интернет-пространстве адаптированных и аутентичных образовательных ресурсов, используемых преподавателем в соответствии с уровнем владения русским языком иностранными учащимися. Эти ресурсы, с одной стороны, могут привлекаться как основной материал в контактном с преподавателем формате (в аудитории или на учебных интернет-платформах Zoom, Microsoft Teams и под.), с другой – как дополнительный во время самостоятельной работы. Этапы освоения содержания учебного курса (дисциплины) включают следующие действия: освоение теоретического материала, выполнение заданий тренингового практикума, контрольные мероприятия, рефлексию и обратную связь. Специалисты отмечают, что дистанционное обучение обладает эффективным функционалом для обучающегося: «получение учебного материала в интерактивной форме, освоение образовательной траектории посредством прохождения промежуточных контрольных точек, проведение дискуссий и семинаров посредством компьютерных телекоммуникаций» [1, стр. 135].

Образовательный контент по русскому языку как иностранному представляет собой открытую систему ресурсов, способствующих изучению языковых единиц лингвокультурного пространства. В его структуру входят следующие инструменты:

– электронные библиотеки: Национальная электронная библиотека РФ (<https://rusneb.ru>), Библиоклуб.ру (<https://biblioclub.ru>), Российская государственная библиотека (<http://elibrary.rsl.ru>), Фундаментальная электронная библиотека «Русская литература и фольклор» (<http://feb-web.ru>), Библиотекарь.ру (<http://bibliotekar.ru>) и др.;

– сайты образовательных учреждений (например, сайт Института русского языка им. А.С. Пушкина (<https://ls.pushkininstitute.ru>) содержит информацию о программах обучения, тестировании и научных конференциях, онлайн-ресурсы, лингвострановедческий словарь «Россия» и др.);

– видеохостинги (например, на платформе YouTube (<https://www.youtube.com>) имеются каналы, тематически связанные с обучением русскому языку как иностранному: РКИ для всех (<https://www.youtube.com/channel/UCGA-o-hGOWYNXTFKWHAaqaA>), Russian Pie (<https://www.youtube.com/channel/UCtAQC-CDw1Hx6xjhUZjji9w>), Russian Progress (<https://www.youtube.com/c/RussianProgress>), Русский язык с Дашей / Russian with Dasha ([https://www.youtube.com/channel/UCd99oM7GvrWrVoaz1i\\_6fwA](https://www.youtube.com/channel/UCd99oM7GvrWrVoaz1i_6fwA)), Easy Russian (<https://www.youtube.com/channel/UCxvt-g7JsPNnEn8tUtZZBBg>);

– стриминговые платформы, содержащие аудиоматериалы: к примеру, на платформе iTunes (<https://podcasts.apple.com>) публикуются в свободном доступе следующие подкасты: для начинающих – [Russian Podcast](https://podcasts.apple.com/us/podcast/russian-podcast/id1322466067) (<https://podcasts.apple.com/us/podcast/russian-podcast/id1322466067>), [Speaking Russian](https://podcasts.apple.com/us/podcast/speaking-russian/id263176339?mt=2) (<https://podcasts.apple.com/us/podcast/speaking-russian/id263176339?mt=2>) и [Learn Russian with Dasha](https://podcasts.apple.com/us/podcast/learn-russian-with-dasha/id1513594919?uo=4) (<https://podcasts.apple.com/us/podcast/learn-russian-with-dasha/id1513594919?uo=4>); для средних и продвинутых пользователей – [Comprehensible Russian Podcast](https://podcasts.apple.com/us/podcast/comprehensible-russian-podcast-learn-russian-with-max/id1437098382) (<https://podcasts.apple.com/us/podcast/comprehensible-russian-podcast-learn-russian-with-max/id1437098382>); выражения, сленг и идиомы русского языка, с транскрипцией и переводом – [Очень по-русски](https://podcasts.apple.com/ru/podcast/very-much-russian-learn-russian-as-russians-speak-it/id467374785?mt=2) (<https://podcasts.apple.com/ru/podcast/very-much-russian-learn-russian-as-russians-speak-it/id467374785?mt=2>) и др.

Визуальная семантизация слов осуществляется (иллюстрируется) с помощью векторной графики. Материалы можно найти на следующих интернет-платформах: <https://www.pinterest.ru/prozhoghina/пки/>, <https://www.rki.today/2017/11/20>.

Кроме того, интересным источником для расширения границ культурного фона иностранных учащихся являются сайты, содержащие информацию страноведческого характера, например: <https://culture.ru>, <https://o-rossii.ru> и др.

Таким образом, мы пришли к выводу, что дистанционное обучение в значительной степени способствует развитию лингвокультурной компетенции иностранных учащихся, создавая специфическую образовательную среду. Она позволяет сформировать у инофона (вторичной языковой личности) новую систему лингвокультурных знаний и убеждений, которые реализуются на базе культурных и языковых образцов в новом поведении, соответствующем коммуникативным нормам носителей языка.

#### **Список литературы:**

1. Грибан О.Н., Порозов Р.Ю. Сетевой образовательный ресурс «О России по-русски» как средство повышения лингвокультурной компетенции иностранных студентов // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 12. – С. 132-138.
2. Кречетников К.Г. Особенности организации смешанного обучения / К.Г. Кречетников // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 4.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=29019> (дата обращения: 12.01.2022).
3. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / под редакцией Н.П. Андрюшиной. – СПб.: Златоуст, 2015. – 164 с.
4. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Третий сертификационный уровень. Общее владение / под ред. Н.П. Андрюшиной. – СПб.: Златоуст, 2019. – 200 с.
5. Халупо О.И. Взаимосвязь языка и культуры как основополагающий принцип формирования лингвокультурной компетенции // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2012. – Т. 1. – № 1. – С. 250-256.

## Helsinki Final Act and dissident movement in Georgia

**Batsikadze Giorgi, Megrelishvili Merab**

*II course of History MA Program, Faculty of Humanities*

*Professor at the Niko Berdzenishvili Institute of History Thesis Supervisor.*

*Batumi Shota Rustaveli State University, Batumi, Georgia*

**Аннотация.** Научная статья касается Хельсинкского соглашения, оформленном в 1975-ом году и его значении в усилении диссидентского движения. В Грузии и во всем советском союзе диссидентские группы и до того существовали, но этот акт создал правовое пространство, что дало большой стимул активности. После 1975-го года такие группы оформились группами Хельсинкского соглашения.

Хельсинкскую группу в Грузии обосновал Звиад Гамсахурдиа, Мераб Костава, Теимураз Джанелидзе и другие. Советское правительство непременно начала репрессивные действия, но остановить народно-освободительное движение оказалось не возможным.

**Ключевые слова:** Хелсинки, Диссиденты, Грузия, СССР, Гамсахурдиа, Костава

In 1968, a Soviet-led invasion of Czechoslovakia and a slaughtering act sparked a wave of protests that erupted in Russia and began to expand throughout the USSR.

In November 1970, the Committee of Human Rights in the USSR was established in Moscow. An initiator was Valery Chalidze, co-founders Andrey Tverdokhlebov, and Andrey Sakharov. The Committee was the first public association in the Soviet Union that received an international membership, and in 1971 became a branch of the International League for Human Rights, a non-governmental organization with consultative status to the United Nations, UNESCO, and the International Labor Organization. The Committee also became a collective member of the World Law Institute. [7. 233-234].

In August 1975 in Helsinki, the USA, Canada, the USSR, and 32 European countries signed a Security and Cooperation Agreement. The act established essential principles of mutual cooperation among the signatory countries.

The day after the Helsinki summit, the Soviet daily “Pravda” printed the full text of the Final Act. For months after the summit, East bloc leaders expressed confidence that the Final Act was advantageous for the political and material interests of the Socialist bloc. The Soviet Politburo announced triumphantly the importance of the Act toward reducing Cold War tensions and peaceful coexistence. [4. 94].

Initially, the treaty was perceived as a diplomatic victory for the Soviet Union, and even US President Gerald Ford was criticized for signing the act, that concluded the status quo in Europe, and everyone agreed on it. This was done in exchange for the legal recognition of human rights and various legal norms by the Soviet Union, which would remain a formality on paper for the USSR.

Namely, I would like to draw readers’ attention to Articles VII and VIII of the Helsinki Act, which provided for the signatory parties to respect and protection of human rights, freedom of speech, conscience, freedom of religion, respect for the rights of ethnic minorities, equality and, most importantly, the right of peoples. [6].

It is already clear that such theoretic norms were practically nothing in the USSR, as evidenced by the constitution of the USSR, according to which, each Allied state had the right to withdraw freely from the USSR [9] and many such “rights”, however, did not go beyond the pages of the constitution.

At the first glance, the Soviet Union, with its formal recognition and obvious prospect and deliberation of the impracticability of principles like these, received something more important for it – formalizing an existed status quo in Europe by the main rivals. That was considered as an unequivocal success for the USSR, which had been controlling almost half of Europe after World War II.

However, from the view of nowadays, it is clear that the Helsinki Act ultimately proved to be beneficial to the West. It is conceivable that the West was well aware of the ongoing processes in the USSR and the vertical of the life of the empire, which made even clearer the inevitability of the weakening of the empire, including the activation of various civil societies and empowerment of the national ideas. In the light of this situation, the West also saw the prospect of disintegration of the USSR from inside, in which one of the main factors was to promote strengthening public groups gathered around the national ideas.

Dissident unions, which had existed before and functioned illegally, Since 1975, have officially entered the arena and formed as organizations supporting the Helsinki Agreement.

Such organizations have been established one after another in various republics of the USSR, including Russia, Ukraine, Lithuania, Georgia, Armenia.

In May 1976 was formed Moscow Helsinki Group. Ensuing the fact that Russia was unambiguously dominant in the USSR in all aspects, the main concern of this group was not the protection of national ideas and national values, because the national interests of the Russians did not need protection from anyone, but the protection of human rights, judicial issues and struggle against specific sides of the totalitarianism, that is evidenced in the documents of Moscow Helsinki Group. [8].

Unlike Moscow Helsinki Group, in other republics, including Georgia, national ideas, independence, and issues of freedom were at the forefront.

As is already noted, the Helsinki Agreement brought dissident groups to the legal arena. Therefore, such groups had already existed. The first dissident group, named “Initiative Group for Human Rights” was established in 1974 by Zviad Gamsakhurdia, Merab Kostava, Teimuraz Janelidze, Givi Maghularia, and others.

On the basis of the named initiative group, the "Helsinki Group" was formed in 1976, which was later called the "Helsinki Union", was producing a dissident movement. The declaration of the union stated that after the recognition of the Treaty of Helsinki, the USSR should immediately stop the annexation of Georgia, its occupation troops should leave the territory of Georgia and grant full independence to Georgia. The continuation of the occupation of Georgia by the Soviet Union was considered a violation of all recognized norms of international law. [3. 105].

Despite the crisis of the Soviet regime in the 1970s, the general socio-economic resources and political system in the USSR still did not allow Georgia to regain its independence. Besides, It was not easy to achieve the main goals due to the current social situation in Georgia. Some fears of the brutal repressions and state system of post-Soviet Georgia still existed in society, especially in the families of the repressed people. Activating a society formed by social and psychological engineering and indoctrination within the framework of communist ideology was not an easy task. For this, the leaders of the national liberation movement had to work in many ways to awaken and activate national thinking in society. They had to do all of this under censorship and repressions.

The Helsinki Act has not changed the policy of the government of the Soviet Union towards the freedom of speech at all. The repressions were continuing against the people who were complaining about the faults of the Soviet regime. For example, one member of the Georgian dissident movement Valentina Phailodze was arrested for making letters, the content of which was based on the explanation of certain issues of the Gospel, according to which she criticized the communist government. She was spreading these letters as in the republic as abroad, through tourists. [1. 41].

Dissident Avtandil Imnadze was arrested for the same activity, Whose case states that in 1978 he compiled and reproduced 700-800 copies of the slanderous letters of the Soviet state and public institutions, which he distributed at Tbilisi State University, as well as at the Polytechnic Institute, etc.

The members of the dissident movement did not have the illusion that the signing of the Helsinki Act by the Soviet Union would change the pressure and repression against them. However, even the existence of a formal legal norm, which was of international level, was a kind of stimulus.

Moreover, the activation of separate groups after signing the Helsinki Act, the underground publications across the communist bloc countries posed a critical challenge to the state's monopoly on information and political space. [4. 195].

The Soviet government made the fight against the opposite thought and ideology one of its priorities. In 1976, at the XXV Congress of the Georgian Communist Party, Eduard Shevardnadze underscored the importance of ideological work. The ideological and political upbringing of the society, strengthening of propaganda and agitation was a priority for the communist party. At the same time, intolerance of hostile ideology in ideological work was one of the main priorities. [5. 789].

The communist government was well aware of the threat posed by social unions in various republics of the Soviet Union. That is why It was not accidental to emphasize the need for empowerment of the ideological work and the irreconcilable struggle against different beliefs.

The Helsinki Group of Georgia was part of the emerging democratic movement in the USSR, which aimed to implement all Soviet laws and aspects of the Soviet Constitution, as well as all international treaties recognized by the USSR, which were distinguished by their humanity and which provided for the protection of fundamental human rights in their civil, national, religious and economic aspects. This side of the law was fictitious. The problems were exposed by the Georgian branch of the democratic movement, whose members were: Zviad Gamsakhurdia, Merab Kostava, Viktor Rtskhiladze, Beglar Bezhuashvili, Teiuraz Janelidze, Irakli Kentchoshvili, Gregory and Isaak Golshteins. [2. 13-15].

The dissident movement began the struggle for implementing in the practice of nominal norms that existed on the papers. This preceded the strengthening of the national-liberation movement in Georgia and in other republics, as well, which was importantly reinforced in the 80s of the XX century.

#### References:

1. The Archive of the Ministry of Internal Affairs of Georgia, fund 6, work N29218-78, volume 6
2. The Archive of the Ministry of Internal Affairs of Georgia, fund 6, work N29237-79, volume 9
3. Kveselava Igor, Chronicles of History of Georgia (1970-1990), Tbilisi. 2004. (in Georgian)
4. Daniel C. Thomas, The Helsinki Effect: International Norms, Human Rights, and the Demise of Communism, 2001.
5. The essays on the history of Georgia, book VIII, Tbilisi. 1980. (In Georgian)
6. The Helsinki Final Act 1975
7. Алексеева Людмила, ИСТОРИЯ ИНАКОМЫСЛИЯ В СССР: новейший период, 2012.
8. Документы Московской Хельсинкской Группы 1976-1982, Москва. 2006.

9. Конституция СССР 1936 года.

## Современные формы и методы обучения

**Барабашкина Евгения Владимирована, Трифанова Анна Александрована**  
*Студенты 3 курса, Факультет управления социально-технических сервисов  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина»  
(Мининский Университет), Нижний Новгород, Россия*

**Аннотация.** В статье рассматривается применение современных форм и методов обучения в образовательном процессе. Меняется мир, меняются технологии и образование не исключение. Предпочтение отдается активным формам и методам, но это создает определенные трудности при дистанционном формате обучения.

**Ключевые слова:** цифровизация образования, современные методы и средства обучения, образовательный процесс

Изменения в системе современного образования - процесс сложный и длительный. Вынужденное дистанционное обучение стало вызовом для всех участников образовательного процесса: учителей, учеников и родителей. Организовать качественное обучение с использованием цифровых технологий, мотивировать обучающихся, справляться с техническими проблемами оказалось совсем не просто, но это необходимость цифрового общества [2,4].

Современные методы обучения – это такие методы, которые используются в образовании с целью активизации мышления учащихся. Они характеризуются высокой степенью интерактивности, мотивации и эмоционального восприятия учебного процесса, и помогают научить:

- активным способам получения новых знаний;
- дают возможность овладеть более высоким уровнем личной социальной активности;
- создают такие условия в обучении, при которых обучающиеся не могут не научиться;
- стимулируют творческие способности;
- помогают приблизить учебу к практике повседневной жизни, формируют не только знания, умения и навыки по предмету, но и активную жизненную позицию.

Сегодня образование требует прежде всего сосредоточения на внедрении активных методов обучения с использованием информационных технологий (цифровых технологий) [3,5].

Проведём характеристику активно используемых в профессиональном образовании современных методов:

1. Интерактивный метод обучения — это метод, предполагающий взаимодействие между педагогом и учащимся в режиме диалога или беседы. Суть интерактивных методов обучения состоит в том, что они ориентированы не только на широкое взаимодействие между педагогом и учащимися, но и на взаимодействие между самими учащимися. Особенность данных методов обучения заключается в том, что они предусматривают активное доминирование учащихся в процессе обучения, роль педагога сводится к направлению их деятельности на достижение поставленных целей занятия. Помимо этого, педагог занимается разработкой плана занятия, чаще всего это интерактивные задания и упражнения, в процессе выполнения, которых учащиеся изучают учебный материал.

2. Проектный метод обучения предполагает процесс разработки и создания проекта. Проектирование – решение определённой, ясно осознаваемой задачи. Основное достоинство

проектного метода – высокая степень самостоятельности, инициативности учащихся, познавательной мотивированности, развитие социальных навыков учащихся в процессе групповых взаимодействий, приобретение детьми опыта исследовательской и творческой деятельности, межпредметная интеграция знаний, умений и навыков.

3. Метод моделирования конкретных ситуаций является сильным мотивирующим фактором, поскольку позволяет обсуждать проблемы, связанные с реальными ситуациями. Различные специалисты выделили порядка 30 разновидностей метода анализа конкретных ситуаций. Чаще всего выделяют три вида по типу заданной ситуации.

- Ситуация-иллюстрация. На конкретном примере из практики демонстрируются механизмы и закономерности различных социальных процессов и поступков, управленческих действий или технических решений, методов работы, поведения, фактов и условий. Самым продуктивным и эффективным способом представления ситуации при этом является ее «проигрывание» обучающимися.

- Ситуация-оценка. Подразумевает полноценную разностороннюю оценку заданной ситуации обучающимися. Для выработки оценки они могут использовать справочную литературу, конспекты, другие предусмотренные преподавателем источники.

- Ситуация-упражнение. В данном случае обучающиеся должны изучить ситуацию по специальным источникам, литературе, справочникам и задавая вопросы преподавателю. После чего они вырабатывают порядок действий.

4. Игра как метод обучения. В современной школе, которая старается активизировать и интенсифицировать учебно-воспитательный процесс, игровая деятельность используется в качестве самостоятельных технологий для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета; как элемент более широкой педагогической технологии; в качестве урока (занятия) или его части (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля); как технологии внеклассной работы (игры типа «Зарница», «Орленок» и др.).

5. Деловые беседы и ролевые игры – как метод имитации принятия управленческих решений в различных ситуациях так же являются активными методами обучения, так как деятельность обучающегося носит продуктивный, творческий, поисковый характер. Данные методы стимулируют познавательные интересы, повышают мотивацию и способствуют активизации учебного процесса. Момент игры на уроках способствует разрядке обстановки на уроке, поддержанию позитивного эмоционального фона, а также настрою на позитивное общение и продуктивную атмосферу взаимодействия.

6. Брейнсторминг («мозговой штурм»). Метод заключается в поиске творческих идей, которые ранее не применялись. Учащиеся делятся на две группы — генераторов идей и критиков. В первую входят обладатели творческого мышления, которым присуще богатое воображение и фантазия. Группа критиков состоит из аналитиков и ребят, склонных к решению конкретных задач. Генераторам дается творческое задание, например, объяснить какое-либо явление или придумать способ разрешения заданной проблемы. За отведенные занятия они придумывают и высказывают всевозможные идеи: как реальные, так фантастические. Эксперты-критики должны зафиксировать все предложения, затем сделать полный анализ выдвинутых идей.

7. Метод кейсов. При этом подходе учащимся не предоставляются пути решения проблемы, ученики вынуждены действовать максимально эффективно в поиске таких решений. Пример такого урока в домоводстве для девочек: разделить класс на группы, каждой группе дать одинаковый

набор продуктов, снабдить выходом в интернет, кулинарными книгами, предложить приготовить вкусное блюдо с учетом имеющегося времени. Желательно, объявить победившую группу.

8. Метод развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП) — метод, направленный на развитие критического (самостоятельного, творческого, логического) мышления. В методике предлагается своя структура уроков, состоящая из этапов вызова, осмысления и размышления.

9. Эвристический метод — объединяет разнообразные игровые приемы в форме конкурсов, деловых и ролевых игр, соревнований, исследований.

10. Метод модульного обучения — содержание обучения распределяется в дидактические блоки-модули. Размер каждого модуля определяется темой, целями обучения, профильной дифференциацией учащихся, их выбором.

11. Метод создания ощущения успеха в обучении. Для атмосферы творчества во время занятий каждому учащемуся важно пережить успех в той или иной деятельности. Во время выполнения конкретной задачи или перед занятием можно сформировать временную выставку - презентацию работ (презентация своего хобби, достижений и др. в форме плакатов, вышивок, плетение, макетов, видеофильмов и т.п.). Демонстрация работ в классе и обсуждение импровизированных вернисажей создают эстетическую среду, приносят эмоциональное удовлетворение студентам, которые видели, что их труд стоит внимания. Это, в свою очередь, усиливает желание совершенствоваться, «заставляет трудиться» интеллект и душу. Этот прием дает возможность творчески применить приобретенные студентами знания в новой ситуации, способствует развитию эрудиции, приобретению навыков ведения диалога или дискуссии; повышает рейтинг преподавателей и учащихся.

Методы обучения взаимно обусловлены и органически связаны с формами организации учебной деятельности обучающихся.

Форма обучения - это специальная структура процесса обучения. Характер этой структуры предопределен содержанием процесса обучения, приемами, методами, видами и средствами деятельности учащихся. Формы организации обучения традиционно бывают: индивидуальные; коллективные; индивидуально-групповые; классные и внеклассные.

Современными формами обучения являются: игровые, выездные, конкурсы, семинары, диспуты, тренинги, мастер-классы и пр. Как показывает анализ, на сегодня актуальны именно активные формы обучения – формы, стимулирующие познавательную деятельность, они строятся в основном на диалоге, предполагают свободный обмен мнениями о путях решения той или иной проблемы, характеризующиеся высоким уровнем активности учащихся [1,6].

Так же отметим, что на сегодня, информационные технологии вносят в образовательный процесс, ряд своих средств среди которых:

- открытые образовательные ресурсы (ООР);
- массовые открытые онлайн курсы (МООК);
- учебные платформы (Learning Management System/ LMS);
- электронные учебники (smart book/ e-book);
- электронные библиотеки (e- library );
- мобильное обучение;
- облачные образовательные системы и Интернет-сервисы (Web 3.0);
- цифровые видеокommunikации.
- глобальные медиа;

- автоматизированные системы управления образовательными организациями (например, АСУ школ, «умные системы»);
- электронные портфолио и личные электронные кабинеты.

Цифровые технологии и возможность их использовать ставит в приоритет активные формы и методы обучения на современном этапе развития цифровизации общества.

Итак, на сегодня современные (активные) методы и формы обучения прочно занимают свое место в учебно-воспитательном процессе, они постепенно вытесняют традиционные методы и формы работы. А задачей, которая стоит перед учебным заведением является выработка оптимального подхода к организации учебного процесса.

#### **Список литературы:**

1. Петров Ю.Н., Фирсов М.В., Филатова О.Н. Познавательное направление развития цифровизации профессионального образования // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. — 2020. — № 2 (52). — С.7-11.
2. Фирсов М.В., Филатова О.Н., Гущин А.В. Опережающие обучение навыкам будущего (Future Skills) посредством разработки компьютерных тренажеров и цифровых ассистентов с искусственным интеллектом // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. — 2020.-№3(53).
3. Филатова О.Н., Гущин А.В., Шобонов Н.А. Профессиональное образование в современном информационном обществе // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. №61(2). – С.200-202.
4. Филатова О.Н., Васильева Н.В., Фирсов М.В. Профессиональное образование в контексте цифровой экономики Российской Федерации // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. №61(2). С. – 200-202.
5. Markova S.M. Forecasting the development of professional education // Markova S.M., Tsyplakova S.A., Sedykh E.P., Khizhnaya A.V., Filatova O.N. Lecture Notes in Networks and Systems. 2020. T.91. C.452-459.
6. Markova S.M. University modernization in the conditions of industrialization of production and intelligent machines // Markova S.M., Tsyplakova S.A., Sedykh E.P., Filatova O.N., Khizhnaya A.V. Lecture Notes in Networks and Systems. 2021. T.200. C.940-947.

## Номинация объектов предметного мира в текстах М.А. Осоргина

БА ЯНЬФАН

*магистрант 2 года обучения, Казанский (Приволжский) федеральный университет  
А. В. БАСТРИКОВ, кандидат филологических наук, доцент Казанский (Приволжский)  
федеральный университет, Казань, Россия*

**Аннотация.** Статья посвящена механизму экспликации предметного мира в художественном тексте в рамках анализа авторской картины предметного мира. В тексте статьи уточняется понятие «художественный текст», выявляются основные структурные и композиционные характеристики текста, обнаруживается важность ключевых слов и характеризуются многочисленные связи элементов текста и авторской картины предметного мира на примере рассказа М.А. Осоргина «Пенсне», «Вещи человека», «По поводу белой коробочки».

**Ключевые слова:** экспликация, пространство, предметный мир, художественный текст, картина предметного мира

Известно, что литературный процесс является неотъемлемой частью культуры и искусства: текст искусства непосредственно связан с историко - культурным контекстом. Мы считаем, что анализ художественного текста позволяет лучше понять взгляды автора на мир, который автор создал как объективное отражение своего мировоззрения. Кроме того, художественный текст является продуктом языковой и идеологической деятельности, он обладает познавательной функцией, так как он отражает чувства автора.

В своих исследовательских работах Ю.М. Лотман справедливо отмечал, что текст как семиотико-философская категория – это пространство культуры на всех ее уровнях в синхронном и диахронном срезе [3, 4]. В структуре художественного текста особое место занимает Хронотоп. По мнению М.М. Бахтина, он обозначает существенную взаимосвязь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе, так что предметный мир имеет миромоделирующую функцию [6]. Ученый осмысляет текст как первичную данность всех гуманитарных дисциплин и гуманитарно-филологического мышления [5].

Авторская картина предметного мира, с одной стороны, авторской, с другой – национальной картины мира. Это важно в контексте межкультурной коммуникации в процессе преподавания русского языка как иностранного, так как художественный текст может быть использован в дидактических целях.

М.М. Бахтин отметила, что художественное и литературное представление в их произведениях, а также факты, связанные с языком, основаны на теме отсчета времени. время - время определяет искусство как произведение единой литературы в его уважении к реальной реальности.

В концепции Бахтина, вопрос о границе между категориями хронопа и реальностью автора - создателя и героя, а также о первоначальной органической связи с понятием перспективы. К тому же, идентификация сущности художественного изображения времени и времени и ещё проанализировать мир героев с точки зрения пространственно - временного единства. В качестве литературных и художественных характеристик хронографа он упомянул, в частности, о "искусстве, видимом времени и пространстве, которое укреплялось и привлекалось к этому времени, сюжету, историческому движению" . [ Бахтин, с. 234].

Мы обратились к рассказу М.А.Осоргина «По поводу белой коробочки», который включен в «Повесть о сестре» (1930), изданной им уже в эмиграции. Известно, что в XX веке большую

значимость в литературе приобрела тема одиночества, сиротства. Человек ощутил себя сиротой: без близких, без дома, без родины.

В сильную позицию текста (заглавие) включено ключевое слово коробочка, что сразу вызывает вопросы у читателя: что связано с этой вещью и почему писатель поместил его в заглавие. Далее текст развёртывается последовательным повествованием о предмете, который наделяется чертами живого существа: Одно время меня стала упорно преследовать белая коробочка от какого-то лекарства, коробочка белого некрашеного дерева с отлично пригнанной выдвигной заслонкой [З: 517].

Такое подробное описание коробочки в начале текста не только характеризует, какова эта коробочка, но и в какие сложные предметные отношения вступает коробочка со своим владельцем. Среди многочисленных номинаций предметов основным сигналом текстовой ситуации является слово-знак вещь, так как все остальные находятся в различных связях с окружающим предметным миром. Мы выявили пять ключевых (доминантных) слов, так или иначе обозначающих «главного героя» рассказа: коробочка, вещь, предмет, орудие, дрянь: ... если ... все это обвести деловым взглядом задавленного и затравленного вещами человека <...>.

В связи с этим можно сказать, что предметный мир играет важную роль в создании новой реальности: автор рисует мир. Поэтому для нее важно описать механизмы, с помощью которых в произведениях искусства раскрывается важный мир. Для решения этой проблемы необходимо проанализировать структуру текста и связанные с ним элементы.

Подобными элементами раскрывается внутреннее (психологическое) пространство писателя: вещи для него в жизни очень важны, их ценность бесконечна. Так вновь появляется тема одиночества, сиротства, когда мы особенно глубоко воспринимаем чувство писателя к окружающим его вещам, как чувство кусочка родины, сохранившегося в предмете.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что художественный текст – это сообщение, передающее авторскую картину мира. Он строится в соответствии с образным мышлением и направлен на эмоциональную сферу читателя. Проанализировав текст, мы понимаем, что М.А. Осоргин мастерски выражает свою картину мира с помощью экспликации предметного мира в тексте. Он эмоционально показал чувство любви к родине, передал ощущение тревоги к судьбе эмигрантов. Его авторская картина мира не только является способом познания собственного мира, но и отражает мироощущение целого поколения, которое вынуждено было покинуть свою родину.

#### **Список литературы:**

1. Осоргин М. А. Собрание сочинений. Т. 1. Сивцев Вражек: Роман. Повесть о сестре. Рассказы / Составление, предисловие, комментарии О. Ю. Авдеевой. – М.: Моск. рабочий; НПК «Интелвак», 1999.
2. Топоров В.Н. Вещь в антропоцентристской перспективе (апология Плюшкина) // Топоров В.Н. М
3. Чудаков А.П. О способах создания художественного предмета в русской классической литературной традиции // Классика и современность. М., 1991.
4. Бахтин, М. М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике / М. М. Бахтин // Вопросы литературы и эстетики. - М. : Художественная литература, 1975 - С. 234-407.
5. Лотман, Ю.М. Структура художественного текста [Текст] / Ю.М. Лотман. – СПб.: «Искусство», 1970 – 220 с.

6. М. А. Осоргин и русская литература XIX века: параллели, реминисценции, элементы полемики // Короленковские чтения: Тезисы докладов научно-практической конференции 15-16 октября 1996 г. Глазов, 1996. С. 28-31.
7. Топоров В.Н. Вещь в антропоцентрической перспективе [Электронный ресурс] // Аequinox. М., 1993,с. 70-94. URL: <http://ec-dejavu.ru/v/Vesh.html>.

## Особенности преподавания японского языка в Грузии: трудности и стратегии их преодоления

Болквадзе Лапа

*студент II курса докторской программы «Лингвистика»,  
факультет гуманитарных наук, Батумский государственный университет Шота Руставели,  
Батуми, Грузия*

**Аннотация.** В условиях современного «лингводидактического бума, когда студенты высших учебных заведений Грузии изучают несколько иностранных языков, остро стоит проблема создания соответствующих условий для достижения главной цели – успешной коммуникации на изучаемом языке. Особые трудности наблюдаются при изучении восточных языков, в частности японского языка, с одной стороны – это сложности самой языковой системы, уникальность древней восточной культуры, а с другой – полное отсутствие языковой среды. Несмотря на небольшой опыт преподавания японского языка грузиноязычным студентам в Батумском государственном университете Шота Руставели, хотелось бы поделиться своими наблюдениями.

**Ключевые слова:** методы обучения, мотивация, речевые навыки, коммуникативный принцип, язык и культура.

Язык – важнейший инструмент взаимоотношений, ведь именно через него передается и принимается информация. Знание языков очень полезно, а зачастую даже необходимо в современной жизни. В условиях всеобщей глобализации помимо родного языка человек усваивает от одного до нескольких иностранных языков, выполняющих функцию регионального и международного общения. Для налаживания контактов и успешного сотрудничества очень важен выбор языка. Как сказал известный политик Нельсон Мандела: «Если вы говорите с человеком на языке, который он понимает, вы обращаетесь к его разуму, а если вы говорите на его родном языке, вы обращаетесь к его сердцу» [3, стр.1].

В настоящее время Грузия переживает «лингводидактический бум», так как помимо всеобщего обязательного изучения английского языка для налаживания успешного сотрудничества со странами ближнего и дальнего зарубежья в высших учебных заведениях Грузии желающих обучают не только европейским языкам (французский, немецкий, испанский, итальянский), но и языкам Восточного региона (арабский, турецкий, китайский, японский).

Для того, чтобы человек выучил язык, он должен, прежде всего, иметь желание учиться, очень важна мотивация – конечная цель использования изучаемого языка. Чтобы добиться поставленной цели, выполнить программу максимум – необходимо усердие, упорный труд. Особое значение это условие приобретает при изучении японского языка. Если обучение английскому языку сопровождается многочисленными речевыми ситуациями, в которых обучающийся закрепляет полученные на практических занятиях навыки владения иностранной речью, то в случае изучения восточных языков (в Батумском государственном университете Шота Руставели изучают китайский и японский языки) погружение в языковую среду практически невозможно. При изучении европейских языков (английского, немецкого, французского) студенты проходят практику в многочисленных туристических компаниях, общаются с иностранными туристами. Благодаря геополитическому расположению нашего региона – Аджарии, богатые возможности погружения в среду изучаемого языка имеют студенты, изучающие турецкий язык. В силу всего

вышесказанного для усвоения особенностей японского языка и культуры грузиноязычным студентам приходится работать с особым усердием.

Методы обучения иностранным языкам постоянно обновляются и все они имеют как плюсы, так и минусы. От грамматического метода преподавания языков мы перешли к коммуникативному методу. Возникают новые направления в развитии языкознания, углубляется понимание особенностей разных языковых систем. Каждый язык характеризуется своими особенностями, и в том случае, когда родной язык обучающихся и язык обучения противопоставлены друг другу по широкому кругу проблем, процесс изучения иностранного языка затруднен.

Именно такую контрастивную пару языков представляют собой грузинский и японский языки: грузинский – как родной язык студентов Батумского государственного университета Шота Руставели и японский язык, который изучают на факультете гуманитарных наук в департаменте восточных языков.

Хотелось бы подчеркнуть, что в последние годы в Грузии возросла востребованность и популярность именно восточных языков. В первую очередь стал востребованным турецкий язык, затем арабский, китайский и японский. В Батумском государственном университете студенты изучают японский язык в качестве предмета по выбору с 2019 года.

Уже давно стало аксиомой, что язык тесно взаимосвязан с культурой и образом жизни народа. В методике обучения иностранным языкам в настоящее время очень популярно возглавляемое С.Г. Тер-Минасовой направление, основной идеей которого является «тесная связь и взаимозависимость преподавания иностранных языков и межкультурной коммуникации» [4, стр.30]. Поэтому изучение японского языка означает знакомство с японской культурой, которая славится на весь мир своими неповторимыми традициями, передовыми технологиями, незабываемыми аниме, необычными блюдами и пр. Также неповторим и японский язык, по сравнению с другими языками он представляет собой сложную систему, состоящую из нескольких языковых пластов.

По определению авторов «Теоретической грамматики японского языка», «японский язык – самый многочисленный и известный из языков мира с до конца не ясными родственными связями. В качестве отдельного языка он сложился в первые века новой эры после массового переселения на Японские острова с континента алтайских племен, постепенно слившихся с коренным населением, по-видимому говорившим на австронезийских языках» [1, стр. 25].

Японская письменность представлена несколькими алфавитами: иероглифы кандзи, две слоговые азбуки (хирагана и катакана), для транслитерации используется ромадзи (латинский алфавит). Не удивительно, что изучение японского языка требует очень продуманных и сбалансированных методов.

Методы обучения японскому языку разнообразны, и каждый компонент анализируется с учетом культурных и языковых особенностей обучающихся, таких как: грамматико-переводной, прямой, аудиолингвистический, аудиовизуальный, смешанный, межкультурный подход. Необходимо постоянно внедрять современные методы обучения в учебный процесс, производить расстановку приоритетов (индивидуальная работа, работа в парах, групповая работа, обучение в процессе и т.д.). На современном этапе предпочтение не отдается ни одному методу, так как не существует универсального метода обучения языку, применимого ко всем целевым группам.

Практика преподавания японского языка в грузиноязычной группе показывает, что очень многое зависит от учителя: какую стратегию обучения языку он выберет на том или ином этапе обучения или в конкретной ситуации, насколько он учитывает особенности родного языка

обучающихся, а по возможности – и их индивидуальные особенности. Преподаватель должен четко понимать, какие цели будут достигнуты в результате применения той или иной стратегии.

Наша главная задача – привить обучающимся любовь к японскому языку и культуре, вызвать интерес к обучению и максимально мотивировать их. Благодаря современным технологиям мы имеем возможность организовать систематическое знакомство с японской культурой, устраиваем просмотр известных анимационных фильмов, которые демонстрируют особенности японского быта, национальную одежду и пр.; смотрим исторические хроники, знакомимся с героями японского фольклора (Золотой мальчик Кинтаро, Урасим Таро, который спас черепаху, дочь самурая Токоё и др.). При этом при планировании учебного процесса надо всегда стараться учитывать возрастные и индивидуальные особенности обучающихся, уже имеющиеся у них речевые навыки. Более того, мы разделяем точку зрения Гуревича, который отмечает, что «в практике преподавания языков давно утвердилась мысль о том, что при обучении иностранному языку необходимо учитывать национальные культурно-психологические особенности и носителей изучаемого языка, и тех, кого мы обучаем» [2, стр. 30].

Очень часто звучит вопрос: можно ли определить наиболее желательный и оптимальный возраст для изучения иностранного языка, можно ли говорить о таланте к овладению иностранным языком? Несмотря на свой небольшой педагогический опыт, думаю, что изучение иностранного языка можно начинать в любом возрасте, с ярко выраженными способностями к усвоению языков или без них. Главное, иметь, как было сказано выше, серьезную мотивацию, реально представлять область применения новых знаний и речевых навыков, создать подходящую среду обучения с учетом возрастных групп обучающихся и подобрать соответствующие методы обучения. Успех во многом будет зависеть и от таких факторов, как предварительные знания обучающихся, культурные различия между родным языком и языком обучения (в данном случае японским), поэтому, развивая навыки аудирования, чтения, говорения, письма, обучая грамматике и расширяя лексический запас учащихся необходимо постоянно углублять лингвострановедческий компонент (культура, история, образ жизни, религия).

Стимулы к обучению могут исходить из среды, новых потребностей общества, но инициатором обучения является сам ученик. Поскольку выучить язык нелегко, в обучении без труда не бывает успеха. Если преодолевать препятствия и не опускать руки из-за ошибок, то возможно достижение поставленной цели. Однако, к сожалению, некоторые обучающиеся избегают трудностей, сдают перед первыми же проблемами. Поэтому часто усвоению иностранного языка мешают такие индивидуальные особенности, как неуверенность в себе, комплексы, психологический настрой, в нашем случае сюда добавляется и особая сложность усвоения японского письма. Поэтому преподаватель должен наблюдать за успехами/неудачами своих учеников, по возможности устранять возникшие трудности, чтобы обучающиеся могли корректировать свои недостатки, преодолевать их и постоянно совершенствовать навыки устной и письменной речи в процессе обучения. Заучивание трех разных алфавитов, четкое выписывание непривычных иероглифов требует особого усердия, чтобы на уроках не преобладала монотонность, которая утомляет и демотивирует учащихся, необходимо чередовать фазы концентрации и расслабления, подбирать интересные и динамичные аудио-визуальные комментарии, которые делают уроки интересными и плодотворными.

Все методы и приемы, используемые нами в аудитории, направлены на то, чтобы никто не испытывал дискомфорта и был максимально вовлечен в процесс обучения. Использование разнообразных стратегий способствует закреплению информации в долговременной памяти,

правильно подобранные методы обучения, привлекательная среда обучения пробуждает в студенте любознательность, мышление, способность открывать новое, а главное, несмотря на отсутствие соответствующей языковой среды, пробуждает у обучающихся желание общаться на японском языке.

**Список литературы:**

1. Алпатов В.М. , Аркадьев П.М., Подлеская В.И. Теоретическая грамматика японского языка. – М.: «Наталис», 2008. – 560 с.
2. Гуревич Т.М. Концепции обучения и учебные материалы по японскому языку // Японский язык в вузе. - 2012. - №7. - С. 28-42.
3. Мандела Нельсон. Цитаты известных личностей. <https://ru.citaty.net/tsitaty/620322-nelson-mandela-esli-vy-razgovarivaete-s-chelovekom-na-iazyke-kotor/> (дата обращения: 25.01.2022).
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: МГУ, 2004. – С.352.

## Специфика применения коммуникативной методики в обучении иностранному языку

Бида Юлия Сергеевна

*2 курс, институт межкультурной коммуникации и международных отношений, Белгородский государственный национальный исследовательский университет*

*(Научный руководитель: Авдюшкина Анна Андреевна, ассистент, кафедра второго иностранного языка, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Белгород, Россия)*

**Аннотация.** в данной статье предпринята попытка рассмотреть особенности и общие принципы коммуникативного подхода при обучении иностранному языку. В статье представлены преимущества данного метода обучения, которые заключаются в акценте на развитие навыков аудирования и говорения и, как результат, обучении свободному общению учеников на иностранном языке и снятии языкового барьера.

**Ключевые слова:** коммуникативная методика, изучение языка, активный словарный запас, функциональность, практический навык.

Разработка и применение наиболее продуктивных методик изучения иностранного языка является актуальной проблемой современного мира. Конечной целью изучения языка часто является не только усвоение его системы, но и практическое владение языком. Проблема заключается в том, что в процессе обучения часто опускается развитие навыков спонтанной речи, грамматические структуры не рассматриваются на наглядных и доступных примерах, активный словарный запас малоразвит и часто не несёт функциональности. Преподаватель, организующий процесс обучения по традиционной методике, уделяет внимание рассмотрению системы языка, но не формированию речевых навыков и приобретению языковых умений [2, стр. 7-8].

Коммуникативная методика в настоящий момент пользуется популярностью, хотя была разработана в 1960-х и прибыла в нашу страну в 90-х годах. С того времени она распространилась по всему миру и была усовершенствована. Изначально предполагались занятия с носителем языка в группах, с первого дня обучение велось на изучаемом языке. Сегодня же доступны не только групповые, но и индивидуальные занятия, аспект погружения учащегося в языковую среду с первых уроков остаётся неизменным. Именно за счёт минимального использования родного языка данная методика даёт эффективные результаты. Процесс восприятия языка происходит не через перевод оригинального предложения, а через развитие способности мыслить на изучаемом языке. Формирование теоретических знаний сводится к минимуму или отсутствует, освоение лексики и грамматики не является основной целью занятий с использованием коммуникативной методики, однако им уделяется достаточно внимания, главным фокусом оставляя устную речь.

Учебные материалы при данном подходе выполняют роль стимула при коммуникации. Коммуникативная методика больше нацелена на развитие практических навыков, поэтому грамматика и лексика присутствуют по мере необходимости для выполнения заданий, практика представляется в виде ситуаций из жизни. Обсуждение вызывает у учащегося интерес и стремление поделиться своим мнением. Важное место в таком обучении занимают игра, выстраивание реальных ситуаций, работа в парах и группах, самостоятельный поиск ошибок, стимулирующий запуск аналитического мышления и рост лексического запаса [1]. Часто применяются так же материалы, отражающие языковые реалии, это могут быть рекламы, брошюры, журналы и газеты, а также

визуальные материалы, на основе которых можно выстроить обсуждение, такие как карты, таблицы и графики [3].

Более 70% времени занятия уделяется практике речи, однако коммуникативный подход также включает в себя развитие письменной речи, навыков чтения и аудирования, пополнение словарного запаса и освоение грамматики. Преподавателю необходимо вовлечь учащегося в тему, начать изучение и привести к использованию нового материала (engagement, study, activation) [4]. На первой стадии ученик вовлекается в процесс путём начала дискуссии на актуальную тему, например, обсуждением картинки или видео. Во время изучения разбирается грамматическая тема, новая лексика и её применение. На последней стадии активации новые знания закрепляются путём выполнения заданий или дискуссии с использованием новых конструкций и слов.

Из строения процесса обучения можно сделать вывод о главных характеристиках, на одновременное развитие которых нацелен метод – беглости и грамотности речи (accuracy, fluency). При использовании языка с первых занятий ученик быстро привыкает к его звучанию, что позволяет предупредить появление языкового барьера [3]. Фразы и слова из активного запаса быстро усваиваются из-за наличия контекста и многократных повторений.

Часто при рассмотрении данного метода проводится аналогия с обучением детей первому языку. Ребёнок сначала начинает говорить, а потом получает пояснения по поводу правильности его речи. Путём подражания родителям он запоминает фонетику и произношение. Значительное преимущество в изучении языка таким образом заключается в том, что ребёнок не боится совершить ошибку, он находится в комфортной ему обстановке. Таким же образом работает коммуникативный метод. Он позволяет предотвратить возникновение психологического и языкового барьеров в речи.

Диалог между преподавателем и учеником строится таким образом, чтобы учащийся был вовлечён в тему и мог использовать изученный ранее материал при собственном ответе [1]. На уроках изучаются полезные фразы и клише, позволяющие строить связную речь бегло и грамотно. В начале занятия ученики могут разобрать с преподавателем видео или аудиозапись, которые помогут начать обсуждение. В процессе диалога может быть изучена новая конструкция, которая будет использоваться дальше. После частого повторения в ходе занятия конструкция запоминается автоматически, так же как и примеры её использования. Грамматика и лексика с самого начала изучаются для применения на практике, они не являются главным объектом изучения, но помогают строящемуся обсуждению. Из-за того, что 90% занятия происходит на иностранном языке, новая лексика и клише запоминаются сразу на нём, освобождая ученика от необходимости перевода для восприятия значения.

С развитием коммуникативной методики преподавания распространение получили индивидуальные и онлайн-занятия. Эти виды занятий имеют некоторые особенности. Прежде всего это индивидуальный подход, позволяющий преподавателю уделить внимание одному ученику и его особенностям. Программа при индивидуальных занятиях легко меняется, подстраиваясь под нужды и возможности человека, его опыт и интересы. Пробелы в знаниях обнаруживаются быстрее, есть возможность полностью сфокусироваться на их устранении. Часто в таких случаях обучением движет личная мотивированность учащегося, что позволяет добиться эффективных результатов. Использование онлайн-формата открывает возможности для применения компьютерных технологий, интерактивных тестов и других ресурсов, ученики имеют доступ к совместному просмотру видео. Коммуникативная методика использует домашние задания для закрепления пройденного материала, часто для этого даются задания на чтение и письмо, которые на занятии

могут занимать много времени. На занятиях в онлайн-формате так же большее внимание уделяется навыку устной речи, грамматика и лексика усваиваются в процессе дискуссии.

Таким образом, можно сделать вывод, что на данный момент коммуникативная методика является одной из самых эффективных для изучения иностранного языка. Она имеет множество преимуществ, несмотря на то что уже не является новой. Прежде всего она способна удовлетворить нужды учащихся, которые преследуют различные цели в обучении. Коммуникативная методика нацелена, в первую очередь, на формирование навыков общения. Подход рассчитан на развитие навыка грамотной и беглой речи у учеников, при этом эти характеристики развиваются параллельно, а не в угоду друг другу. Такое обучение функционально, то есть новая грамматика и лексика сразу применяются на практике, что позволяет материалу легче усвоиться. Благодаря тому, что занятия с самого начала фокусируются в основном на развитии навыков аудирования и говорения, предотвращается возможность развития у ученика страха перед новым языком и снимается психологический барьер при общении. При использовании исключительно иностранного языка с первых занятий ученик не только учится воспринимать речь, но и понимать её. Когда новый материал объясняется на изучаемом иностранном языке, и новые слова, клише и грамматика воспринимаются напрямую, без перевода, ученик получает возможность начать думать на другом языке. Использование современных материалов знакомит учеников с актуальной лексикой и формирует активный словарный запас, который является действительно функциональным. Обстановка, в которой происходит обучение, формирует оптимальную атмосферу для продуктивной работы каждого, с учётом особенностей и нужд.

Исходя из выше сказанного, коммуникативность при обучении иностранному языку позволяет достичь наиболее эффективных результатов, развить функциональные речевые навыки, при этом делая процесс обучения интересным и комфортным. Коммуникативная методика продолжает распространяться и развиваться, следуя тенденциям современного мира, она способна дать необходимые актуальные знания каждому.

#### **Список литературы:**

1. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку – М., 2000. – 264 с.
2. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании //Школьные технологии. – 2004. – №5. – с. 7-12.
3. Сурженко, О.Ю. Коммуникативная методика против традиционного метода обучения иностранному языку // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2015. — С. 160-162. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/147/7230/> (дата обращения: 26.01.2022).
4. Harmer, J. How to Teach English – London: Pearson Education Limited, 2012. – 288 p.

## Градуальные упражнения по формированию читательской грамотности на уроках русского языка

Блудова Ирина Витальевна

*магистрант 1 курса факультета русской филологии и национальной культуры, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, Рязань, Россия*

*(Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образования, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания РГУ им. С.А. Есенина  
Елена Викторовна Архипова)*

**Аннотация.** Градуальные упражнения по формированию читательской грамотности на уроках русского языка или Реализация принципа градуальности при формировании читательской грамотности учащихся

В статье рассматриваются основные компоненты читательской грамотности как одного из показателей культурного развития обучающихся, а также приемы ее формирования на основе работы с текстом. Особое внимание уделяется порядку применения градуальных заданий на уроках.

**Ключевые слова:** Русский язык, читательская грамотность, интерпретация, текст, прием, навык чтения

Падение интереса к чтению в последние десятилетия является не только общероссийской, но и общемировой проблемой. Современная ситуация в нашей стране характеризуется как кризис читательской культуры. Международное исследование PISA свидетельствует о постоянном снижении читательской грамотности [6, стр. 91]. Большинство детей читает произведения только школьной программы, и несмотря на то, что небольшой процент обучающихся расширяет кругозор, увлекаясь современными печатными изданиями, процесс чтения книг стал непопулярным среди молодежи. Упал интерес и к научной, и художественной литературе, а ведь именно она является основным источником знаний о мире и обществе.

Навык чтения является основным фактором успеваемости учеников, однако уровень читательской грамотности в последнее время значительно снизился. Современные учителя и методисты осмыслиют практики ее формирования и разрабатывают стратегии решения данной проблемы [5, 8].

Читательская грамотность – это способность понимать, анализировать письменные тексты, использовать прочитанное для достижения различных целей. Объем понятия включает в себя понимание текста, рефлексию и использование полученной информации в разных сферах деятельности [5]. Умение самостоятельно находить информацию в тексте учебника, в дополнительных источниках, анализировать ее, делать выводы из прочитанного и использовать полученные данные является одним из ключевых навыков человека, поэтому обучение смысловому чтению в школе – первостепенная задача.

Принято выделять 3 основных читательских умения [7, стр. 71-72]:

- 1) поиск и извлечение информации из текста (задания на формирование этого умения подразумевают нахождение конкретного слова, словосочетания или цитаты, взятой из текста);

- 2) интегрирование и интерпретация прочитанного (задания предполагают извлечение информации, напрямую не представленной в тексте; направлены на толкование прочитанного);
- 3) осмысление и оценивание прочитанного (задания направлены на формирование умения критически оценивать представленную информацию, высказывать свое мнение).

Читательская грамотность учащегося основной школы состоит в его способности понимать тексты разной функциональной направленности и разных жанров, а также извлекать из письменного источника информацию, интерпретировать ее и применять в учебных или учебно-практических целях. В контексте школьного обучения читательская грамотность способствует развитию предметных компетенций, так как формируется на всех учебных дисциплинах [1, стр. 3].

Овладение читательской грамотностью требует от ученика осознания цели и умения применять разные виды чтения (просмотровое, ознакомительное, изучающее, поисковое). На уроках русского языка систематически проводится работа по обучению разным техникам чтения, в ходе чего дети стараются самостоятельно выбирать ту или иную стратегию исходя из образовательной задачи на конкретном уроке. Современные школьники наибольшие трудности, на наш взгляд, испытывают при изучающем чтении, поскольку оно требует усидчивости, внимательности и сосредоточенности, чего дети в большинстве своем в наше время лишены, возможно, из-за ускоренного темпа жизни. Отсюда можем сделать вывод, что задания, связанные с данным видом чтения, представляют наибольшую сложность.

Главным инструментом формирования читательской грамотности в общеобразовательной школе является текст. На уроках русского языка он изучается с лингвистической точки зрения: структура, тип, правила создания, глубинное понимание и др., на занятиях по литературе иная направленность: текст рассматривается как художественная действительность с обилием образов и смыслов. Выбор литературного произведения осуществляется согласно аксиологическому принципу, который, по мнению профессора Е.В. Архиповой, формирует ценностное отношение школьников к родному языку, культуре и способствует патриотическому воспитанию школьников [4, стр. 5].

На уроках русского языка есть своя специфика работы с текстом, поскольку он одновременно является и объектом изучения, и средством, и результатом. Можно выделить несколько этапов работы с ним [1, стр. 9]. На первом, предтекстовом, этапе происходит определение цели чтения, прогнозирование содержания по заголовку, толкование эпиграфа. Затем на текстовом этапе производится чтение по частям всего произведения, проверка правильности ранее сделанных гипотез, определение жанра и стиля, фиксирование ключевой информации каждого абзаца. Наконец, на последнем, послетекстовом, этапе формулируются вопросы, составляется план, отбираются предложения с ключевой информацией, анализируются средства выразительности и т.д.

Отбор текстов следует осуществлять с учетом интересов учащихся, их образовательного уровня, с опорой на содержание курса русского языка, жизненных реалий, информационной насыщенности материала, а также культурного запроса общества. Тексты художественной литературы могут обеспечить развитие ценностного сознания учащихся, поскольку сделают значимыми для них «ценностные понятия культуры, связанные с Отечеством, с его защитой» [2, стр. 67]. Задания следует составлять таким образом, чтобы они были направлены на активизацию мыслительных действий, а не на механическую работу.

Овладение разными стратегиями чтения базируется на важнейших коммуникативных умениях [1, стр. 7]:

- 1) общее понимание текста (задания на определение идеи, формулирование прямых выводов на основе фактов текста);
- 2) глубокое понимание содержания и формы текста (задания, предполагающие анализ текста и обобщение информации, формулирование сложных выводов);
- 3) использование информации из текста для решения различного круга задач.

В процессе работы с текстами для формирования комплекса читательских умений целесообразно использовать разные виды учебной деятельности, которые можно свести к следующим основным [1, стр. 8]: поиск информации и понимание текста, преобразование и интерпретация информации, а также ее критический анализ и оценка. В соответствии с принципом градуальности анализ любого текста на уроках осуществляется с постепенным повышением уровня сложности заданий, поэтому на начальном этапе работы определяется тема, основная мысль, проблема текста, выстраивается цепь событий, составляется план и производится исследование средств выразительности. Задания этого типа всегда присутствуют в контрольных работах разного уровня, причем определение темы и основной мысли, как показал наш педагогический опыт, представляет наибольшую сложность для обучающихся, поэтому данным «пробелам» стоит уделять особое внимание в образовательном процессе.

Следующий вид учебной деятельности, преобразование и интерпретация информации, подразумевает задания на нахождение в тексте аргументов в пользу выдвинутых тезисов и позиций и др. Наконец, на этапе критического анализа и оценки информации дается собственная оценка описываемым в тексте утверждениям. Здесь же осуществляется проверка текста на наличие ошибок, его редактирование. В школе на уроках комплексного анализа текста все указанные виды заданий отрабатываются, благодаря чему уровень читательской грамотности растет.

Для формирования читательской грамотности разработано много заданий разного уровня сложности, которые применяются на уроках русского языка в школе. Наиболее эффективными, на наш взгляд, являются упражнения, направленные на интерпретацию текста, то есть толкование полученной информации, потому что при таком подходе актуализируется мышление, аналитические способности обучающихся. Развитие навыка интерпретации невозможно без перифрастической способности, заключающейся в умении пересказывать исходную мысль иными словами [3, стр. 11]. Как показали исследования Е.А. Архиповой и Л.В. Лагуновой, эта способность является необходимым элементом читательской грамотности, что отражено в программах основного и среднего общего образования. Навык перифразирования представляет собой высшую ступень овладения речью, когда обучающийся не просто приобретает информацию, но может ее интерпретировать, используя богатство синонимов русского языка.

Наш педагогический опыт работы учителем русского языка и литературы показал, что формирование читательской грамотности следует начинать с заданий, направленных на буквальное воспроизведение единиц текста, например: «выпишите из текста определение слова «часть речи» или «выберите вариант, соответствующий содержанию текста». Данный тип заданий ориентирован на поисковое чтение. Следуя принципу градуальности, эти упражнения отнесем к начальному уровню сложности.

На следующем этапе, по нашему мнению, целесообразно усложнять задания и проводить работу с опорой на аналитические умения обучающихся: находить информацию и создавать собственный текст в результате его интерпретации. Среди заданий данного уровня могут быть

такие, например: «определите стиль текста», «дайте толкование слова «зрелый», использованное в данном тексте». Практика показала, что задания этого уровня вызывают наибольшие затруднения у школьников, поскольку навык изучающего чтения развит недостаточно. Центральное место на данном этапе занимают задания на определение темы, основной мысли текста и формулировка проблемы. Не менее важными являются задания на составление плана и на анализ средств выразительности, они тоже представляют сложность для учащихся.

Таким образом, формирование читательской грамотности является первостепенной задачей при обучении подрастающего поколения текстовой деятельности. Особенно это актуально сейчас, когда кризис читательской культуры наблюдается повсеместно. Следует заметить, что в контрольно-измерительных материалах ГИА 9-х и 11-х классов присутствуют упражнения разного уровня сложности, которые непосредственно проверяют читательскую грамотность обучающихся, поэтому разработка исследуемой нами темы в школе имеет практическую значимость.

### Список литературы:

1. Александрова О. М. Методические рекомендации «Формирование читательской грамотности учащихся основной школы» // Русский язык в школе. – 2017. – №1. – С. 3-12.
2. Архипова Е.В. Аксиологическая лингвометодика: воспитание средствами родного русского языка (к 175-летию со дня рождения М.Д. Скобелева) // Психолого-педагогический поиск. - 2018. - № 3 (47). – 64-70 с.
3. Архипова Е.В., Лагунова Л.В. Читательская грамотность и перифрастическая способность в аспекте речевого развития личности // Русский язык школе. — 2021. – Т. 82, № 1. – С. 7-15.
4. Архипова Е.В., Лагунова Л.В. Языковая аксиология и перифрастический потенциал художественного текста (лингводидактический аспект) // Текст культуры и культура текста. Материалы IV Международного педагогического форума / Ред. кол.: Л.А. Вербицкая, С.И. Богданов, О.Е. Дроздова и др. – СПб.: РОПРЯЛ, 2017. — С. 5-9.
5. Володько Н. В. Развитие читательской грамотности на материале учебных предметов «Русский язык» и «Литература» // Городской методический центр. 2021. URL: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/sredny..> (дата обращения: 05.11.2021).
6. Иноземцева Н. В. Развитие читательской грамотности подростка как педагогическая проблема // Современные исследования социальных проблем. – 2018. – Том 9, № 1-2. – С. 90-93.
7. Крылова О. В. Формирование читательской грамотности учащихся // Школьные технологии. – 2016. – № 3. – С. 70-77.
8. Низамова Л. И. Развитие читательской грамотности на уроках русского языка и литературы с применением сплошных и несплошных текстов // Департамент образования. Администрация Тазовского района. 2017. URL: <http://taz-edu.ru/files/Nizamova L. I. Razvitie chita..> (дата обращения: 05.11.2021).
9. Терских С. Н. Проблема читательской грамотности: пути решения // Открытый урок. Первое сентября. 2020. URL: <https://urok.1sept.ru/articles/683243> (дата обращения: 05.11.2021).
10. Цукерман Г. А. Оценка читательской грамотности // Презентация и обсуждение первых результатов международной программы PISA-2009. Материалы к обсуждению. – М., 2010. – 67 с.

## Лего-конструирование как начальный этап освоения робототехники в дошкольном образовании.

Боргулева Ирина Николаевна

*1 курс магистратуры «Когнитивная психология в социальных практиках», Институт педагогики и психологии; ФГБОУ ВО МПГУ  
Москва, Россия*

**Аннотация.** В статье рассматривается применение конструктора Лего в качестве одного из базовых элементов формирования различных практических навыков у детей. Отмечается значимость конструктора Лего в развитии творческого конструирования, поисковой деятельности творческого характера, самостоятельного мышления и познавательной активности. Указывается, что Лего-конструктор способствует формированию пространственного представления у детей. Делается вывод, что использование конструктора Лего является инновационным подходом в педагогической практике и позволяет повысить показатели сформированности различных навыков у детей, улучшить у них мелкую моторику, подготовить их к предстоящему обучению в школе.

**Ключевые слова:** дошкольное образование, Лего, конструктор, образовательная робототехника, окружающий мир, инновационные образовательные технологии, обучение.

Становится все более важным, чтобы дети уже в дошкольном возрасте постепенно осваивали подходы к решению различных проблем, развивали критическое, аналитическое мышление и навыки сотрудничества, чтобы преуспеть в своих карьерных устремлениях в XXI веке. Технологии играют решающую роль в освоении этих навыков.

Как инновационная технология, робототехника ставит перед учащимися задачи и возможности развития инновационных идей, прорывного мышления и развития навыков обучения. Признавая эти возможности, необходимо активнее внедрять наборы Лего в детских садах, побуждать воспитателей более активно использовать их [4].

Робототехника вызывает достаточно высокий интерес у воспитателей, учителей и исследователей как ценный инструмент для развития когнитивных и социальных навыков, учащихся от дошкольного до старшего школьного возраста, поддержания интереса к обучению естественным наукам, математике, технологиям, информатике и другим дисциплинам, а также междисциплинарной учебной деятельности за последнее десятилетие [1]. В настоящее время образовательная робототехника стала уникальным инструментом обучения, который может предложить практические, обучающие, веселые занятия в привлекательной среде, пробуждающей интерес и любопытство учащихся [3].

Выполненный научно-исследовательский обзор литературы показал, что образовательная робототехника является растущей областью с потенциалом значительного влияния на характер научно-технического образования на всех уровнях, от детского сада до университета. В последнее время был разработан целый ряд конструкторов в качестве образовательно-развлекательных приложений [5]. Это позволяет улучшить и расширить взаимодействие между пользователями и артефактами робототехники [2].

В теориях когнитивного развития Пиаже [1, стр. 6] и Выготского [2, стр. 4] обучение представлено как приобретение или «конструирование» знаний посредством наблюдения за последствиями своих действий в мире. Конструктивистский подход способствует обучению детей, при котором воспитатель в детском саду не просто передает информацию, часть из которой будет забыта, а выступает как фасилитатор обучения, ведущий рабочую группу. В связи с этим, учащиеся – воспитанники детского сада расширяют свои познания об окружающем мире посредством манипулирования и строительства физических объектов.

Исследования в области робототехники показали, что изучение ее азов уже в детском саду может оказать потенциальное влияние на последующее обучение учащихся в различных предметных областях (физика, математика, инженерия, информатика, архитектура) и на прогресс в личностном развитии, включая когнитивные, метакогнитивные и социальные навыки, такие как: исследовательские навыки, творческое мышление, принятие решений на основе факторного анализа, поиск основной проблемы, коммуникативные и командные навыки, стремление доделать дело до конца. Перечисленные навыки пригодятся детям в последующем - в школе, вузе и на рабочем месте.

STEM-образование – это образовательный подход, который объединяет науку, технологии, инженерию и математику в сплоченной парадигме обучения, основанной на реальном применении. Учитывая текущую нехватку интереса учащихся к STEM-образованию, необходимо уделять повышенное внимание привлечению робототехники с раннего возраста в обучающие практики, чтобы выработать постепенное привыкание детей к объектам познания. Образовательная робототехника является эффективным инструментом проектного обучения, где STEM, кодирование, компьютерное мышление и инженерные навыки, – все интегрировано в один целостный проект. Образовательная робототехника богата возможностями интеграции не только STEM, но и многих других дисциплин.

Это дает учащимся возможность найти новые пути работать вместе, поощрять навыки сотрудничества, использовать технологический инструмент, решать проблемы и мыслить критически и новаторски. Образовательная робототехника — это инструмент обучения, который повышает опыт ребенка через его практическое обучение в непринужденной обстановке, в виде игры. Это также обеспечивает веселую и захватывающую среду обучения из-за его практического характера и интеграции технологии, отсутствия системы оценочного подхода действий детей. Увлекательная учебная среда мотивирует воспитанников детских садов приобретать любые навыки и знания, необходимые для достижения своих целей, чтобы завершить интересующие их проекты. Новаторские, инновационные усилия в детских садах за последнее десятилетие показали, что дети с энтузиазмом участвуют в проектах по робототехнике, достигая целей обучения и развития новых навыков.

При детском конструировании применяются следующие технологии (рис.1):

В последние десятилетия в мире проведен ряд экспериментов с использованием робототехники в образовательных мероприятиях. Они были сосредоточены, в основном, на университетском образовании, хотя часть экспериментов проводилась и для среднего и начального уровней образования.

Роботы могут быть развлекательной платформой для изучения компьютеров, электроники, языков, решать социально-психологические проблемы, улучшать мелкую моторику и развивать речевые функции. Доказано, что маленькие дети показывали более высокие обучающие результаты после обучения и генерировали больший интерес, когда изучение окружающего мира происходило

с помощью конструктора Лего по сравнению с аудиокассетами и книгами. Робототехника имеет огромный потенциал для улучшения процесса обучения детей. Многие исследователи считают, что робототехника обеспечивает значительный и крайне важный источник энергии, который можно использовать для мотивации детей к обучению.

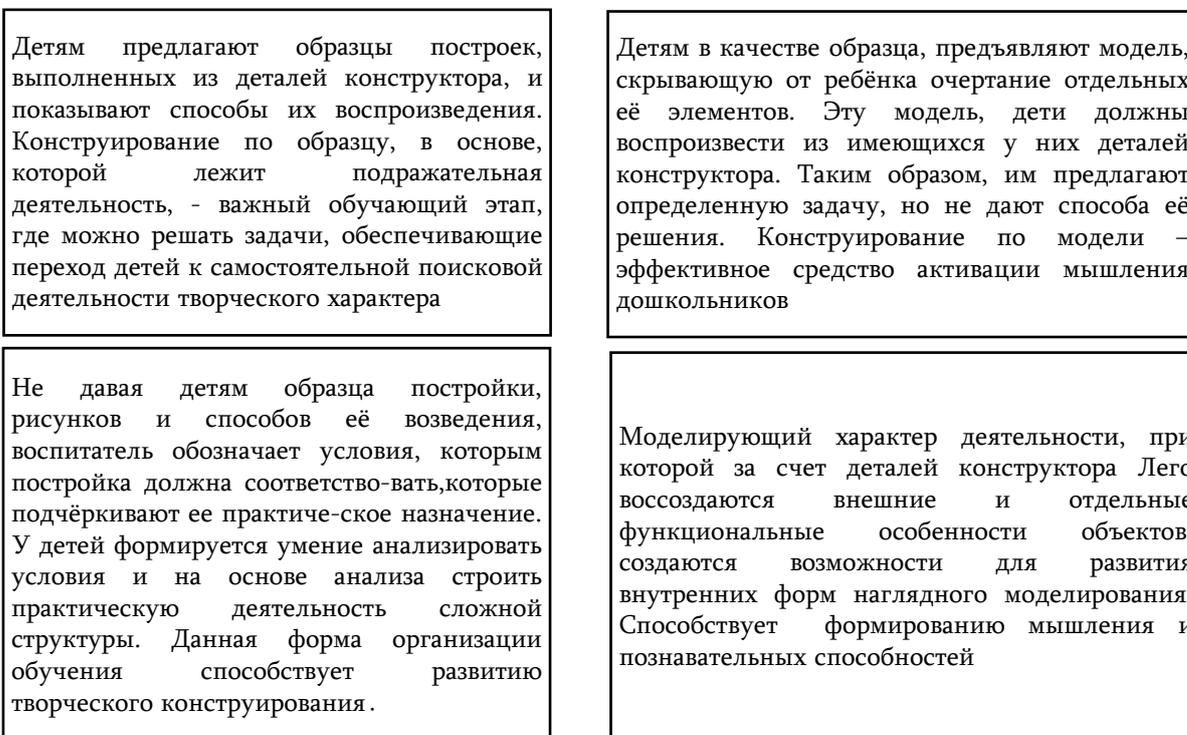


Рисунок 1. Основные технологические подходы при использовании Лего-конструктора в детском саду

По предположению Пиаже, манипулирование артефактами является ключом для детей, чтобы построить их знания наиболее фундаментальным образом. Роль воспитателей заключается в том, чтобы предоставить возможности для детей заниматься практическими исследованиями и обеспечивать инструменты для детей, чтобы сформировать у них максимально возможный уровень знаний и навыков. Образовательная робототехника учит нахождению в среде, в которой дети могут взаимодействовать со своими сверстниками, работать с реальными проблемами.

Образование в области робототехники можно отнести к конструктивизму. Данная концепция исходит из того, что люди лучше учатся, когда участвуют в планировании и создании артефактов, которые важны для них, и они делятся этим с сообществом. Интеграция робототехники в образовательный процесс в детском саду может дать учащимся возможность развивать интерактивное мышление. В конструктивистской среде обучения воспитанники детских садов имеют возможность управлять своим обучением. Также учащиеся умеют развивать математические и научные способности, пространственные представления об объектах, понимать связь между теорией и практикой, а также связывать то, что они изучают в помещении, с реальностью и природой.

Воспитатели могут разрабатывать мероприятия с помощью робототехники, которая помогает детям изучать новые концепции и способы мышления, развивать свою технологическую грамотность и инженерные навыки посредством этой деятельности. Конструктор Лего возможно

использовать, как образовательный инструмент, чтобы может помочь учащимся развивать знания и навыки необходимые, чтобы выжить в постоянно меняющемся информационном обществе XXI века.

**Список литературы:**

1. Eguchi A. and Reyes J. Engage and motivate non-computer science major undergraduates using educational robotics // in Proc. Society for Information Technology and Teacher Education International Conference. – 2008. – pp. 2572–2576.
2. Vygotskij L. S. Mind in Society: The Development of Higher Psychology Processes, Cambridge, MA: Harvard University Press. – 1980. – 176 p.
3. Alimisis D. Educational robotics: New challenges and trends // Themes in Science and Technology Education. – 2013. – vol. 6. – pp. 63-71.
4. Eguchi A. and Reyes J. Engage and motivate non-computer science major undergraduates using educational robotics // in Proc. Society for Information Technology and Teacher Education International Conference. – 2008. – pp. 2572–2576.
5. Лашкова Л.Л., Журина К.О. Робототехника как средство развития творческого потенциала у детей старшего дошкольного возраста // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2017. – №1 (46). – С. 43-46.
6. Лусс Т. В. Лего-технологии в современном коррекционно-развивающем обучении // Агроинженерия. – 2008. – №6. – С. 125-128.
7. Ханова Т.Г., Сунеева И.В. Развивающий потенциал конструирования и робототехники в дошкольном образовании // Economic Consultant. – 2018. – №2 (22). – С. 59-63.

## КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ МОРФОЛОГИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Брилякова Михаэла

УНИВЕРСИТЕТ ИМ. МАТЕЯ БЕЛА

БАНСКА БЫСТРИЦА, СЛОВАКИЯ

**Аннотация.** В лингвометодике существует большое разнообразие подходов к изучению иностранных языков, но коммуникативный подход сегодня считается ведущим. Известно, что проблемы преподавания русского языка как иностранного (РКИ) исследуются специалистами разных стран, и прежде всего российскими учёными. Эта область науки разработана на очень высоком уровне, но большей частью методика РКИ ориентирована на неславянскую аудиторию. Однако преподавание русского языка в славянской аудитории, несомненно, имеет свою специфику. Это обусловлено родством языков и более заметным проявлением языковой интерференции. Вопросы преподавания РКИ в славянской аудитории остаются недостаточно изученными.

**Ключевые слова:** коммуникативный подход, морфология русского языка, коммуникативные упражнения

### 1. Коммуникативный подход к изучению иностранных языков

Результативность коммуникативного подхода к изучению как родного, так и иностранного языка в наше время не подвергается сомнению. Применительно к обучению грамматики иностранного языка коммуникативность проявляется в том, что прочное усвоение грамматических норм иностранного языка представляет одну из главных составляющих коммуникативных компетенций — языковую.

Коммуникативный метод появился в 1970-ом году. Тогда он стал нормой, которая была широко распространённой. Главная цель коммуникативного подхода к обучению - выработать у учащегося умение использовать язык для коммуникации и подготовить коммуникативно компетентного человека. Эта цель декларировалась и другими методами обучения языкам, но коммуникативный метод стал наиболее результативным для её достижения. По мнению Е. Гомоловой, коммуникативная компетенция предполагает способность использовать иностранный язык в соответствии с конкретной ситуацией и контекстом (Гомолова, 2013).

Вопросами коммуникативного подхода в изучении иностранных языков, в том числе русского языка как иностранного, активно занимаются такие учёные как Е.И. Пассов, В.Б. Царькова, Е.Н. Соловова, И.Р. Максимова, Э.П. Шубин, А.Л. Бердичевский и другие.

В Словакии вопросами коммуникативного направления в преподавании языков занимаются Е. Гомолова, Д. Гондова, А. Горнякова, З. Духонёва, Р. Жилова, А. Пчолинска, Р. Репка и другие.

Среди западноевропейских и американских учёных известными учёными в этой области являются К. Johnson, W. Littlewood, D. Nunan, J. Richards, W. Rivers, T. Rogers, J. Sheils, C. Weir, D. Wilkins, Y. Yalden и некоторые другие.

Известный британский методист В. Литлвуд (W. Littlewood) утверждает, что коммуникативный подход к изучению языков связан с более широкой перспективой преподавания. Он подчёркивает, что этот подход предполагает не только обучение различным манипуляциям структурами иностранного языка, но и обучение стратегиям использования этих структур в реальной ситуации, то есть в их связи с коммуникативными функциями (Littlewood, 1981).

В методике обучения иностранному языку с коммуникативным методом тесно связана коммуникативная грамматика. В этом смысле коммуникативное обучение грамматике можно рассматривать коммуникативно-ориентированный процесс обучения, который фокусируется на грамматике. Это процесс, который ориентирован не на лингвистическое описание грамматики, а на

её методическое и дидактическое опосредование. Грамматические знания предоставляют студентам основы для изменения формы, пока автоматическое использование грамматического явления не будет достигнуто. Такое обучение иностранному языку должно включать в себя все навыки: аудирование, чтение, говорение, письмо и перевод (Žilová, 2002).

## **2. Формирование коммуникативной компетенции на уроках морфологии в словацких вузах**

Формирование языковых коммуникативных компетенций у студентов вуза имеет свою особенность: изучение иностранного языка в вузе должно строиться как практическое овладение языком через осознание его структуры и особенностей функционирования. Объектами обучения при таком подходе являются язык, речь, коммуникация. Опора на сознательное усвоение значения языковых форм тут особенно актуальна, поскольку речь идёт о формировании коммуникативной компетенции будущего специалиста - учителя русского языка или переводчика. Поэтому процесс обучения грамматике русского языка в вузе мы понимаем как процесс от приобретения знаний к формированию речевых навыков и умений. Такой подход не противоречит концепции коммуникативного образования и является оптимальным на занятиях со студентами-филологами. Для них русский язык - это не только средство общения, но и средство профессиональной деятельности.

Сходство словацкого и русского языков позволяет разумно сократить изложение теоретического материала там, где это сходство очевидно. Это значит, что изложение большей части теоретического материала русской грамматики можно кратко прокомментировать на материале двуязычного глоссария по конкретной теме. Это позволит сосредоточить больше внимания на тех расхождениях, которые проявляются в функционировании языковых единиц в наших языках, на различиях словоизменения (склонения или спряжения), правописания и произношения, построения грамматических конструкций, на различиях реализации некоторых грамматических значений в речи (например, категории одушевлённости), на внутриязыковой и межъязыковой омонимии и т. д.

Очень важным является учёт отрицательного воздействия интерференции, выявление типичных ошибок, работа над их предупреждением и использование положительного переноса из родного языка в процессе обучения морфологии.

## **3. Коммуникативно-ориентированные упражнения в курсе русской морфологии**

В процессе преподавания русской морфологии можно использовать несколько видов упражнений. Среди них можно выделить переводные упражнения. Перевод словосочетаний, несложных грамматических конструкций, затем предложений и небольших текстов на русский язык, сжатые изложения, сочинения-миниатюры на русском языке для развития коммуникативных языковых компетенций могут быть не менее эффективными, чем выполнение тех упражнений, которые в методике традиционно называются «коммуникативными».

Кроме того, работа с параллельными текстами может быть тоже очень полезной, если задания к ним направлены на решение конкретных обучающих и коммуникативных задач.

В эти упражнения важно включать частотную лексику русского языка. При составлении упражнений для перевода на русский язык также важно учитывать частотность лексики родного языка. Последнее особенно важно в тех случаях, когда выражение в родном языке не допускает дословного перевода на русский язык и требует лексико-грамматической трансформации.

В лингвометодике коммуникативные упражнения определяются как вид творческих упражнений, которые обеспечивают формирование речевых умений и наиболее высокий уровень практического владения языком. Такие упражнения считаются ведущими на занятиях. На их

выполнение методисты рекомендуют отводить основную часть учебного времени. Считается, что речевая деятельность на изучаемом языке должна занимать до 85% учебного времени (Азмов – Щукин, 2009).

Обучение морфологии должно проводиться на синтаксической основе с выделением словосочетания и предложения как минимальных синтаксических единиц. Это важно для выявления значений многозначного слова, снятия возможной омонимии, правильного понимания устойчивых сочетаний и т. д. Изучение морфологии должно строиться не просто как изучение слов разных частей речи, но непременно должно включать элементы анализа продуктивных способов словообразования, структуры слов. Обучение морфологии предполагает также систематическую работу над развитием орфографических и орфоэпических навыков, над пополнением лексического запаса студентов, то есть морфология должна изучаться как неотъемлемая часть языковой системы в целом.

#### **Список литературы:**

1. АЗИМОВ, Э. Г. – ЩУКИН, А. Н. 2009. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва : ИКАР, 2009. 448 с. ISBN 978-5-7974-0207-7.
2. HOMOLOVÁ, E. 2013. Methodology of Teaching English 1. 2. vyd. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 2013. 152 s. ISBN 978-80-557-0566-8.
3. LITTLEWOOD, W. 1981. Communicative Language Teaching. Cambridge : Cambridge University Press, 1981, 108 s. ISBN0-521-28154-7.
4. ŽILOVÁ, R. 2002. Gramatika v komunikatívnom vyučovaní cudzieho jazyka. In Aktuálne otázky vyučovania cudzích jazykov. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2011. ISBN 8080505551, s. 161-168.

## Применение марксистской философии в обучении РКИ

Ван Вэнь

*Российский Государственный Педагогический  
Университет им. А. И. Герцена, Россия*

**Аннотация:** Марксистская философия - это дисциплина об общих законах развития природы, общества и мышления, которая обладает сильной жизнеспособностью и играет важную теоретическую руководящую роль в понимании и преобразовании мира. Правильное понимание и использование Марксистской философии в деятельности обучения РКИ помогает улучшать эффективность и в то же время будет способствовать развитию обучения РКИ. Данная работа посвящена исследованию воплощения материалистической диалектики и их основных закономерностей в обучении РКИ.

**Ключевые слова:** марксистская философия, обучение, русский язык, материалистическая диалектика.

Философия - это социальная наука, изучающая общий закон изменений всех существ в мире. Это эпистемология и методология с совершенной теоретической системой. Философия всегда выполняла и должна выполнять мировоззренческую функцию, которую не берут и не могут взять на себя ни отдельные конкретные науки, ни совокупность конкретно-научного знания вообще [3, стр. 21]. Философия родилась в процессе нашего понимания законов мира. Она отражает развитие всего мира. Принципы философии глубоко укореняются во всех аспектах нашей жизни и влияют на наши взгляды на проблемы.

Как важная ветвь философии, Марксистская философия - это дисциплина об общих законах развития природы, общества и мышления, которая обладает сильной жизнеспособностью и играет важную теоретическую руководящую роль в понимании и преобразовании мира. Педагогическая деятельность - это общественно-практическая деятельность по подготовке специалистов. При обучении русскому языку как иностранному (РКИ) необходимо уточнить, каких людей следует воспитывать в учебно-практической деятельности, и какие методы используются для обучения. Правильное понимание и использование Марксистской философии в деятельности обучения РКИ помогает улучшать эффективность и в то же время будет способствовать развитию обучения РКИ.

В данной статье внимание уделяется воплощению материалистической диалектики и их основных закономерностей в обучении РКИ.

Три основных категории материалистической диалектики: связь, развитие и противоречие. И её основная идея - смотреть на мир во всеобъемлющем, развивающемся, связанном и единстве противоположностей. Все это можно найти отражение в обучении РКИ. Материя порождает сознание, а сознание отражает материю. И в то же время сознание играет активную роль в объективном мире. Люди могут активно понимать и изменять мир.

Материалистическая диалектика полагает, что движение материи в любой своей форме обусловлено противоречиями. Борьба внутренних противоположностей служит источником самодвижения, саморазвития явлений материального мира, движущей силой их изменений. Цель обучения РКИ состоит в подготовке специалистов по русскому языку. На каждом историческом этапе существуют определенные и конкретные требования к обучению РКИ. Когда старый метод обучения не может соответствовать требованиям новой эпохи, существует противоречие между методом обучения и целью обучения. В связи с этим педагоги меняют и развивают метод обучения в соответствии с реальной ситуацией и обучение РКИ получает дальнейшее развитие.

Всякое развитие - это результат взаимодействия внутренних и внешних факторов. Внутренние факторы являются основой, а внешние факторы могут ускорить или замедлить процесс развития, но не могут изменить его основное направление. После революции в области информационных технологий, произошедшей после второй мировой войны, учебная деятельность, включая обучение РКИ, движется к цифровизации. Это нашло свое отражение в использовании мультимедиа и электронных учебников. Эпидемия коронавируса нового типа, которая произошла в Китае в 2019 году и позже распространилась по всему миру, ускорила этот процесс развития.

Закон взаимного перехода количественных и качественных изменений. Качество есть в первую очередь тождественная с бытием определенность, так что нечто перестает быть тем, что оно есть, когда оно теряет своё качество [2, стр. 216]. Развитие вещей всегда начинается с количественных изменений. Количественное изменение служит необходимому условию качественного изменения, а качественное изменение является неизбежным результатом количественного изменения. Словарь - это основа для изучения русского языка. Чтобы сформировать навык в русском языке, необходимо расширять словарный запас. И когда словарный запас достигнет определенного уровня, наше изучение русского языка совершит скачок. Чтение - это самый лучший и полезный способ изучения языков. Во время чтения студенты получают невероятное количество слов и легко их запоминают. В то же время при чтении в голове фиксируется правильное написание различных терминов и понятий, благодаря чему студенты развивают способность писать отличные сочетания.

Часть и целое - философские категории, отражающие отношение между сторонами отдельного предмета. Категории части и целого определяются посредством друг друга: часть - это элемент некоторого целого; целое - то, что состоит из частей. В отношении целого и частей целое является первым, часть - второй, и часть должна быть подчинена целому, так что совокупность частей больше, чем целое, чтобы способствовать развитию целого.

Диалектическая связь между целым и частями требует от нас установления глобальной концепции, основанной на целом, выбора наилучшего варианта, чтобы достигнуть наилучшей цели. В то же время мы должны обращать внимание на части и использовать развитие частей для содействия развитию целого.

Целью обучения русскому языку как иностранному в целом является развитие у студентов навыков русского языка. Эти навыки включают аудирование, говорение, чтение и письмо.

Аудирование - сложный вид речевой деятельности, поскольку процессы аудирования в реальном общении необратимы и не поддаются анализу и фиксации [1, стр. 11]. Цель обучения аудированию - сформировать аудитивные умения восприятия текстов любой жанрово-стилистической принадлежности и понимать подтекста. Аудирование как часть преподавания русского языка как иностранного занимает очень важное место во всей учебной деятельности, потому что только получение достаточного количества информации может улучшить результат. Говорение является видом речевой деятельности. С его помощью осуществляется устная форма общения, направленная на установление контакта и взаимопонимания с другими людьми. Цель обучения говорению в том, что помогает учащимся совершенствовать свои умения устного речевого общения. Чтение представляет собой вид речевой деятельности, что направлено на восприятие и переработку информации, содержащейся в письменном тексте. Обучение чтению имеет особое значение. Чтение, как и устная речь, выступает в качестве цели и средства. В первом случае студенты должны овладеть чтением как источником получения информации; во втором - пользоваться чтением для лучшего усвоения языкового и речевого материала. Письмо и письменная

речь в методике обучения русскому языку как иностранному выступают не только как средство обучения, но и как цель обучения иностранному языку[4]. В методике письмо и письменная речь различаются. Обучение письменной речи включает обучение письме. Письмо – это технический компонент письменной речи. Целью обучения письме является владение орфографическими и каллиграфическими навыками.

Аудирование, говорение, чтение и письмо - это навыки, которыми необходимо овладеть, чтобы выучить любой иностранный язык. Таким образом, при формулировании учебного плана необходимо правильно уладить их, понимая их цели обучения, чтобы совокупность частей была больше, чем целое.

**Заключение:**

В процессе обучения русскому языку как иностранному надо часто думать о прошлом и извлекать уроки из него. Использование философии для размышления о обучении РКИ в России еще более необходимо. Философия раскрывает суть и законы развития вещей, использование философского мышления размышлять проблемы, существующих в преподавании русского языка как иностранного, помогает повышать эффективность обучения русскому языку, что способствует его постоянному развитию.

**Список литературы:**

1. Бредихина И. А. Обучение основным видам речевой деятельности: учеб. пособие / И. А. Бредихина; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. — 104 с.
2. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук. В 3 т. Т. 1. Наука логики / Г. В. Ф. Гегель. – М.: Мысль, 1974. – 454 с.
3. Лекторский В.А. Швырев В.С. Методологический анализ науки // Философия. Методология. Наука / Отв. ред. В.А. Лекторский. –М.: Наука, 1972. – С. 7–44.
4. Сычева Л.В. Роль письма в методике преподавания русского языка как иностранного // Лингвистика и межкультурная коммуникация / Л.В. Сычева. –Воронеж: ВГТУ, 2015. №4(18). – С. 102–105.

## Важность экологического воспитания

Варданын Ш.В.

магистрант 1-го курса, факультет химии,  
Ереванский государственный университет, Ереван, Армения

(Научный руководитель: Симонян Г.С., к.х.н., доцент, кафедра общей математики и естествознания,  
Иджеванский филиал Ереванского государственного университета, Иджеван, Армения).

**Abstract.** Considering the current deterioration of the ecological situation, it becomes obvious that man is not fulfilling one of his most important tasks - the conservation of nature. As studies in this area show, education has a great influence on the personal qualities of a person, and environmental education, for the most part, is responsible for the formation of environmental behavior in an individual. Teachers, as educators of the younger generation, should be able to convey an ecological culture, educate an eco-educated person and ensure the correct formation of an ecological worldview.

**Keywords:** ecology, ecological education, ecological education, personal qualities, ecological culture.

Человек рассматривается в трех аспектах: как живые существа, нуждающиеся в благоприятных условиях для жизни; как природопользователи; и как хранители природы. Можно сказать, что первые два аспекта мы выполняем «на отлично», а вот как хранители природы мы забываем о ней – думая, что все будет хорошо, но хорошее так и не случается.

Есть различные толкования для определения экологического воспитания:

«Экологическое воспитание – система мероприятий, направленных на выработку социально – психологических установок бережного отношения к природе» [10, с. 106].

«Экологическое воспитание – целенаправленный процесс формирования у человека различными средствами (научными, художественными и т.д.) установки на бережное отношение к природной среде, понимание самоценности ресурсов природы» [11].

Воспитатели же должны с младших лет обучать, что природа и окружающий нас мир тоже «живые существа» и с ними нужно обращаться бережно и с большей ответственностью.

Экологическое образование – это область образования, которая возникает, когда экологические искажения, возникшие в результате стремления человечества к господству над природой, могут быть исправлены только опять-таки усилиями человека. Это процесс прояснения мыслей и ценностей человека для развития отношений и навыков, важных для оценки взаимосвязи между культурой и биофизической средой. Экологическое образование сосредоточено на экологических и социальных проблемах и считается основополагающим, если общество хочет привить будущим гражданам чувство экологической ответственности, экологической этики и экологического сознания» [13].

На основании результатов анализа показано, что для уровня начальной школы изучение естественных наук является наиболее вероятным обучением, которое будет интегрировано с экологическим образованием в процессе обучения.

В последние годы в научной литературе много обсуждается важность личностных качеств как определяющего социального человека. С уверенностью можно сказать, что эти качества проявляются и улучшаются в ходе воспитательных процессов, которые начинаются с нашего рождения и продолжаются в течении всей жизни. Более того, исследования показывают, что личностные качества не менее важны, чем когнитивные навыки, в определении социальных результатов, таких как преступное поведение, стабильность брака, здоровье и смертность. Делается

вывод о том, что важную роль в формировании личностных качеств подростков играет система образования [12].

Назревший на пороге третьего тысячелетия глобальный экологический кризис вынуждает человечество создать систему непрерывного экологического воспитания и образования, т.е. формирования особого экологического мышления – способности оценивать результаты своей деятельности с точки зрения воздействия на природу.

Главная цель курсов в области обеспечения экологической безопасности – формирование сознательного восприятия окружающей среды, убежденности в необходимости бережного отношения к природе, рационального использования ее богатств, приумножения естественных природных ресурсов [5].

Основными компонентами экологической культуры личности вообще, и ребенка, в частности, должны стать:

- экологические знания,
- экологическое мышление,
- экологическое поведение и чувство любви к природе и родного края.

Экологическая культура – это система знаний, умений, ценностей и чувство ответственности за принимаемые решения в отношении к природе. С детства мы должны учить детей закономерностям природы, а также искусству жить в гармонии с природой. Главная цель экологического воспитания и образования – воспитать защитников природы, дать экологические знания, научить детей быть милосердными, любить и бережно распоряжаться богатствами природы родного края [2-4, 8, 9].

Социально-экологический заказ образовательным системам, учителю предполагает:

- формировать экологическую культуру общества,
- возвращать экологически воспитанную личность,
- обеспечить экологическую коррекцию мировоззрения народа.

Экологическое образование содействует развитию новой образовательной парадигмы, утверждающей принцип гуманизма, – признание приоритета природных факторов человеческого бытия перед социальными, опережающего образования перед простой фиксацией прошлого опыта, диалога перед монологом, сотрудничества и взаимодействия перед эгоцентричным самоутверждением, субъектных отношений перед авторитарной педагогикой [1].

Экологическое образование представляет собой процедуру осознания ценностей и терминов, которые способствуют формированию навыков, важных для понимания связи человека с биосферой. В систему экологического образования входит практика принятия решений и создание линии поведения, которая имеет отношение к вопросам экологии. Экологическое воспитание является составной частью экологического образования, применяемого для управления процессом формирования и развития личности в области ее взаимосвязи с природой. Экологическое образование характеризуется всеобщностью, универсальностью, непрерывностью, преемственностью, тесной связью с общим, профессиональным образованием. В экологическом образовании основное место отводится таким терминам как, «личность», «мировоззрение», «сознание», «отношение», «ответственность», «культура».

Целью экологического образования в глобальном масштабе являются

- воспитание осознания и беспокойства по поводу экономической, социальной, политической и экологической связи городских и сельских территорий;
- гарантия получения знаний и навыков, необходимых для охраны окружающей среды;

- создание новых моделей поведения для отдельных людей, групп, общества в целом [11].

Таким образом становится очевидным, что начиная с младших лет экологическое образование оказывает большое влияние на формирование личностных качеств человека и отвечает за формирование у индивида экологического поведения. Главная цель педагога в деле экологического воспитания и образования – воспитать защитников природы, дать экологические знания, научить детей быть милосердными, любить и бережно распоряжаться богатствами природы родного края,

#### Список литературы:

1. Глазачев С.Н. Экология: учебная книга // Экология и жизнь. – № 2-3. – 1997. – С. 22-28.
2. Григорян Дж.Л., Симонян Г.С. Роль семьи и школы в формировании экологической культуры подрастающего поколения // Наука, образование и культура. – 2017. – № 8 (23). – С. 49-51.
3. Долян Е.И. Экологическое воспитание как фактор развития гражданско-патриотической культуры младших школьников // Начальная школа плюс до и после. – 2008. – №10. – С. 35-36.
4. Лободина Н.В. Экологическое воспитание в начальной школе. Разработки внеклассных мероприятий. – Волгоград: Учитель, 2007. – 266 с.
5. Марцина В. Г. Особенности системы непрерывного экологического // Безопасность труда в промышленности. – 2009. – № 10. – С. 41-42.
6. Оказова З.П., Цагараева Е.Ф. Анализ состояния обучения экологии учащихся школьного возраста // Успехи современной науки и образования. – 2017. № 8. – С.143-147.
7. Саркисян А.Р. Пути реализации экологического образования // Начальная школа. – 2006. – № 12. – С. 46-49.
8. Симонян Г.С., Мирзоян Г.С. Роль учителя начальных классов при формировании экологической культуры подрастающего поколения // Научный альманах. – 2019. № 9-1(59). – С. 87-89.
9. Симонян Г.С., Хачатурян С.К. Экообразование // Бнагет, – 2009. Спец. выпуск. – С. 210-211. (на армянском языке).
10. Словарь экологических терминов: методическое пособие / Сост.: З.Г Сайфуллина, А.М. Мингажева. – Уфа: ГБУ ДО РДЭБЦ, 2017. – 134 с.
11. Словарь экологических терминов. Электронный ресурс. URL: <https://glc-eco.ru/slovar-ehkologicheskikh-terminov/> (дата обращения: 08.02.2022).
12. Dahmann S., C., Anger S, The Impact of Education on Personality: Evidence from a German High School Reform. IZA Discussion Paper. № 8139., April 2014. – P.54. DOI: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2432423>.
13. Sukma E., Ramadhan S., Indriyani V. Integration of environmental education in elementary schools. // IOP Conf. Series: Journal of Physics: Conference Series. – 2020. – Vol. 1481. – №1. 012136 doi:10.1088/1742-6596/1481/1/012136.

## Отражение этнокультурной специфики стереотипов в речи

М.В. Волкова

*магистрант 2-ого курсв АНО ВО «Российский новый университет», Москва, Россия*

*(Научный руководитель, А.Ф.Грешанова, канд.филолог.наук, доцент АНО ВО «Российский новый университет», Москва, Россия)*

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию языковых этнических стереотипов и фразеологических единиц. С позиции лингвистов, стереотипами считаются установленные конвенционально семантические, а также формальные конструкции, составляющие культурно-языковой образ объекта [2]. Предметом статьи являются основные этнические стереотипы, место этнических стереотипов в языковой картине мира, происхождение этнических стереотипов. Общей целью статьи является выявление и описание этнических стереотипов, характерных для той или иной страны. В настоящей статье используются методы аналитического обзора, описания, классификации, семантического и критического анализа. Все эти методы направлены на систематизацию, оценку и организацию совокупности базовых терминологических и методологических категорий в области изучения.

**Ключевые слова:** Стереотип, этнический стереотип, национальный характер, компетенция этнических стереотипов, межнациональное общение.

M.V. Volkova, A.F. Gershanova

### Reflection of ethno-cultural specificity of stereotypes-concepts in speech

**Annotation.** The article is devoted to the study of linguistic ethnic stereotypes and phraseological units. From the position of linguists, stereotypes are considered to be conventionally semantic, as well as formal constructions that make up the cultural and linguistic image of the object [2].

The subject of the article is the main ethnic stereotypes, the place of ethnic stereotypes in the linguistic picture of the world, the origin of ethnic stereotypes. The general purpose of the article is to identify and describe ethnic stereotypes characteristic of a particular country. This article uses methods of analytical review, description, classification, semantic and critical analysis. All these methods are aimed at systematization, evaluation and organization of a set of basic terminological and methodological categories in the field of study.

**Keywords:** Stereotype, ethnic stereotype, national character, competence of ethnic stereotypes, interethnic communication.

Межкультурные контакты, актуализировавшиеся в последнее время, делают вопросы коммуникации одними из первостепенных, поскольку именно от учета различных факторов зависит эффективность общения. Ценностные установки, этические позиции, особенности восприятия собеседников подчас играют определяющую роль. Среди прочих оказывают воздействие на межкультурную коммуникацию и этнические стереотипы. Под этническими стереотипами мы, вслед за Е. Л. Вилинбаховой, понимаем стандартное представление о предмете или ситуации, свойственное языковому коллективу, не всегда совпадающее с реальными фактами окружающей действительности, репрезентованное в клише, поговорках, метафорических выражениях, сравнительных оборотах и пр. [3]. Особенность стереотипов в их закреплённости за определенным периодом и этносом, что означает, что со временем стереотипы могут меняться. Так, например, расхожее в 19 веке выражение нюхать кобылу (быть публично наказанным кнутом, кобыла — доска с вырезом для шеи и рук, на которую привязывали для наказания кнутом) [10], безусловно, устарело и вряд ли знакомо современникам.

Речевой стереотип выполняет оценочную функцию и наряду с оценочной лексикой выражает отношение к объекту (положительное, отрицательное или нейтральное) и обуславливает речевое поведение общающихся. Таким образом, речевой стереотип – это лингвистическая единица, отражающая реальность, взаимодействующая с другими единицами в высказывании и обеспечивающая эффективность коммуникации.

Среди многообразия видов стереотипов [7] выделяются этностереотипы. Этностереотип, или этнический стереотип – это такой образ-схема, отражающий представление о психологических особенностях, типичном поведении представителей конкретного этноса, на основе которого складывается мнение о другом этносе [8].

Говоря об этнических стереотипах, стоит сказать об основных признаках и истоках происхождения данных стереотипов [5]. Этнические стереотипы усваиваются людьми в глубоком детстве и передаются практически без изменений из поколения в поколение. Они объясняются всеобщей необходимостью упростить информацию, поскольку людям легче характеризовать этнические группы недифференцированным образом, например: У немца на все инструмент есть, Француз (поляк) боек, а русский стоек, У немцев шинели не по русской метели.

Источниками формирования этнических стереотипов могут быть 1) слухи, субъективное мнение, передаваемые из поколения в поколение, 2) художественная литература, которая создает образы иностранцев, 3) личный опыт общения с иностранцами; 4) средства массовой информации.

В основе стереотипа, как правило, лежит какая-либо заметная особенность, которая является характерной для представителей этноса: изящная как француженка, немецкая пунктуальность, английская чопорность, итальянский темперамент, африканские страсти, нордический характер, греческий профиль, цыганская страсть и т.д.

Некоторые этнические стереотипы формируются вокруг природных явлений, характерных для мест, в которых традиционно проживают этносы: туман в Англии (туманный Альбион), зима в России (сибирские морозы), морской пляж в Турции (турецкий берег), землетрясение в Японии (гора Фудзи); извержение вулкана (Везувий).

Основой формирования стереотипа может быть

национальная кухня: итальянская паста, французская ватрушка, рождественский немецкий штollen, украинский борщ, японские суши, узбекский плов, армянский коньяк, грузинское хачапури, швейцарский шоколад, ирландский виски, голландский сыр, русская кулебяка, тульский пряник, котлеты по-киевски.

вещи, производимая продукция: Россия – самовар, балалайка; Франция – духи, сыр, вино; Швейцария – шоколад, часы; Голландия – тюльпаны, сыр, Германия – автомобили, бытовая техника, Италия – модная одежда, обувь, вино, Чехия – хрусталь, Якутия – меха, алмазы.

Как видно, предпосылкой формирования стереотипов является способность человеческого мышления обобщать информацию о явлениях и людях в виде устойчивых образований (клише, поговорок и прочее). Стереотипы содержат социальный опыт, они являются продуктом коллективного, группового сознания. На формирование этнических стереотипов влияет представление о привилегированном положении собственного этноса, что опасно само по себе [6].

Недостающая информация о культурной жизни других народов также является фактором, который влияет на формирование этнических стереотипов, так как неизвестное в сознании людей быстро обрастает мистическими слухами. Важную роль в процессе формирования стереотипов, особенно в современном обществе, играют пропаганда, искусство, СМИ, поскольку

распространяемая ими информация способна влиять на сознание людей и заменять их собственные ценностные установки.

Вероятно, формирование этнических стереотипов начинается с отдельно взятых людей, а затем, в процессе общения, во время обмена мнениями распространяются по всей группе, этносу: так, темнокожий ревнивец Отелло предопределил стереотип об огненном темпераменте мавров.

Становление стереотипов – очень длительный процесс, так как он складывается на основе мнений большого количества людей и в течение долгого времени. Этнические стереотипы играют значительную роль в международных отношениях. Они являются неотъемлемым средством коммуникации, упрощают способы передачи предшествующего опыта международного общения. В практическом плане знание этнических стереотипов о каком-либо народе способствует пониманию его образа мышления, образа жизни, ценностей, помогает как адекватно вести себя с отдельными представителями, так и формировать представление в целом.

Например, опыт деловой переписки с японцами позволил сформировать понимание специфики речевого оформления деловых писем в японской речевой культуре. Каждое письмо должно обязательно содержать клишированную фразу о течении жизни, образе мира, времени года и пр.:

«Дорогая ....., большое Вам спасибо за немедленный ответ.

Корона-вирус распространяется в мире. Берегите себя.

С глубоким уважением, проф. ....., заведующий кафедрой ....., Университета ....».

Выделенная нами фраза относится к группе речевых клише, обязательных для деловых писем, и указывает на сдержанность и лаконичность японцев, с одной стороны, а с другой, их желание даже такую формальную коммуникацию индивидуализировать.

Необходимо помнить, что этнические стереотипы сами по себе могут быть как полезными, поскольку упрощают процесс усвоения информации, так и вредными, когда искажают действительность. Это свидетельствует о двойственной природе этнических стереотипов и позволяет нам видеть в них инструмент воздействия и влияния на сознание, а также средство сглаживания или предотвращения конфликтов на межэтнической почве.

Рассмотрим некоторые наиболее популярные этнические стереотипы:

#### 1) Все французы галантные.

На наш взгляд, подтверждением этого стереотипа являются французские варваризмы - слова или обороты речи из чужого языка, относящиеся к наименее освоенному виду заимствованной лексики, которые могут употребляться в транслитерационном или даже в иноязычном написании: мерси, сіль ву пле, пардон, бонжур, оревуар и пр. Следует обратить внимание на то, что такое количество этикетных слов и фраз, использующихся без перевода на русский, заимствовано только из французского языка.

Рассматриваемый нами стереотип относится к так называемому галантному веку, пришедшему на смену «великому веку» Людовика XIV. Этот «век» включает период времени с 1715 по 1770-е годы, то есть всё время правления Людовика XV. Понятие «галантность», давнее название целой эпохе, относилось, в первую очередь, к отношениям между мужчиной и женщиной из аристократической (в основном придворной) среды. Галантность (фр. – galanterie) – этическое качество личности, которое выражается в проявлении по отношению к другому, особенно к лицам женского пола, изысканной вежливости, любезности, чрезмерной обходительности.

Трудно опровергать или утверждать справедливость данного стереотипа, однако в сравнении с другими иностранцами французы не самые галантные: чего стоят глубокие поклоны японцев и

частые поклоны и благодарность китайцев. Не скупятся на этикетные слова итальянцы: белиссимо, аривидерчи, скузи, граци и пр. Однако русское трехкратное целование с крепкими объятиями, конечно, куда душевнее и искреннее легкого и изящного, но формального бизу-бизу.

2) Немцы работоспособны, пунктуальны и аккуратны.

Стереотип о жителях Германии прочно укоренился в сознании русских.

Сложившиеся особые отношения с немцами, несмотря на их давность, теплом и близостью не отличались. Само слово «немец» содержит в себе отчуждение и неприятие. Стремление Петра I установить дружеские отношения с западом, перенять традиции в организации быта, систему образования, производство имели неоднозначные последствия. «С одной стороны, Россия вышла на широкую политическую арену и стала серьезно рассматриваться ведущими мировыми державами, а также поднялась культура, стало развиваться искусство – в том числе и с помощью привлечения иностранных архитекторов, художников и других деятелей искусства. С другой стороны, все чаще стали появляться люди, противящиеся «онемечиванию» родной страны и выступающих за возвращение к русским традициям и истокам» [4]. Тем не менее, вызывает большую симпатию своевременное появление на встрече, тяга к постоянству (например, ежедневное чаепитие в 5 часов вечера), добросовестное отношение к работе, ответственность – отличительные черты немецкого народа. Подтверждением стойкости данного стереотипа являются данные Словаря ассоциаций русского языка онлайн [9], которые демонстрируют объем ассоциаций к словам работоспособность и аккуратность. Однако в процессе общения с современными немцами данный стереотип подвергается сомнению: аккуратность немцев не является чем-то исключительным и весьма условна. Не всегда совпадает понимание работоспособности у европейцев (тех же немцев) и русских. Работа до седьмого пота и Аврал на работе, что означает буквально забыть обо всем и делать общее дело, несмотря на трудности, как оказалось, совершенно не входит в немецкое представление и работоспособности. Требовать от немца задержаться на работе дольше либо отложить обеденный перерыв – значит, намеренно идти на конфликт.

3) Русские люди ленивы.

Как нам представляется, истоки данного стереотипа заложены еще в фольклоре: бездельник Емеля, путешествующий на печи и добывающийся цели за счет щуки, Иван-царевич, который впадает в отчаяние от полученных заданий и выполняет их при содействии Серого Волка, Иван-дурак, которому помогают в сказках разные волшебные помощники. Специфическое отношение к труду отражается и в паремическом материале: Ты, работа, нас не бойся, мы тебя не тронем, Работа дураков любит, Работа не волк, в лес не убежит, Если хочешь поработать, ляг поспи и всё пройдет и пр. Интересно, что сами русские воспринимают подобные речевые образцы с юмором, и, конечно, их объем не соотносим с фондом фразеологизмов, пословиц и поговорок, демонстрирующих положительное отношение к труду. Более того, в восприятии иностранцев русские люди – трудоголики особого порядка, они живут для работы и работают для нее же. Подтверждением является работа исследователя из Турции Агорен А. «Семантические и структурные особенности лексико-фразеологического поля «трудовая деятельность человека» в современном русском языке» [1], в которой автор аргументированно доказывает, что лень и нежелание работать как национальная черта русских – это неверное представление, ложный стереотип. На наш взгляд, именно он является источником поведенческих и коммуникативных барьеров в международных компаниях, в которых российские руководители требуют привычного энтузиазма от всех своих сотрудников без учета традиционных этнических установок, особого отношения к организации рабочего дня.

Как видно, в зависимости от цели использования, этнические стереотипы могут быть как полезны, так и вредны для межнационального общения. Безусловная польза процесса стереотипизации состоит в упрощении понимания ситуации, выработке адекватных действий в отношении представителя другого этноса. Для этого к стереотипу следует подходить как к информационному, описательному явлению, а не как к руководству к определенному действию.

#### Список литературы:

1. Агорен А. Семантические и структурные особенности лексико-фразеологического поля «трудовая деятельность человека» в современном русском языке. Автореф... диссер...на соискание уч. степени канд. филол. наук, Москва. – 2021.- 20 с.
2. Белова О.В. Фольклор и постфольклор: структура, типология, семиотика. Этнические стереотипы по данным языка и народной культуры славян: автореф. дис. ... док.филол. наук. – М.: Институт Славяноведения РАН, 2006.
3. Вилинбахова Е.Л. Речевые репрезентации стереотипов / Вестник СПбГУ. Сер. 9., 2010. Вып. 2. – с.87-92.
4. Ковалёв В.А., Гвоздюк В.Н., Кирьянова М.М. Стереотипы русских о немецком и немцев о русском национальном характере // Филология и литературоведение. 2015. № 5 [Электронный ресурс]. URL: <https://philology.snauka.ru/2015/05/1449>
5. Крысин Л. П. Этностереотипы в современном языковом сознании: к постановке проблемы // Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности. Екатеринбург, 2003. С. 450–455.
6. Павлова, А. В. Сведения о культуре и «этническом менталитете» по данным языка / А. В. Павлова // От лингвистики к мифу: Лингвистическая культурология в поисках «этнической ментальности»: сборник статей. / сост. А. В. Павлова. – СПб.: Антология, 2013. – С. 160–240
7. Плюснин, Ю. М. Генетически и культурно обусловленные стереотипы поведения / Ю. М. Плюснин. – URL: <http://ethology.ru/library/?id=227>
8. Прожилов А. В. К вопросу о стереотипах в лингвистике // Вестн. Хакасского гос. ун-та им. Н. Ф. Катанова: политематический научный журнал. 2013. - Вып. 6. С. 78—82
9. Словарь ассоциаций русского языка онлайн // Онлайн Слово.ру. Режим доступа: <https://sinonim.org/as>
10. Фразеологический словарь русского литературного языка. — М.: Астрель, АСТ. 2008

## Формирование критического мышления через развитие эмоционального интеллекта у подростков при обучении иностранному языку

Воропаева Екатерина Владимировна

магистрант, Уральский гуманитарный институт, Екатеринбург, Россия

*(Научный руководитель: Куприна Т. В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия)*

**Аннотация:** в статье представлено обоснование важности развития критического мышления у подростков, как одной из ключевых компетенций личности XXI века, а также показана роль эмоционального интеллекта и его значение в процессе формирования критического мышления через обучение иностранному языку. Анализ существующих научных работ по исследованию критического мышления и эмоционального интеллекта при обучении иностранным языкам позволяет сделать вывод о том, что формирование данных компетенций способствует не только формированию успешной иноязычной коммуникативной компетенции, но и в целом благоприятно влияет на развитие, становление и воспитание разносторонне развитой личности и профессиональный успех в будущем. Исследование помогает сделать вывод о том, что обучение иностранным языкам - это когнитивно-эмоциональный процесс, требующий разработки соответствующего дидактического подхода.

**Ключевые слова:** эмоциональный интеллект, критическое мышление, soft skills, когнитивное мышление, эмоциональная компетентность, обучение иностранным языкам, социальный интеллект

Современные тенденции развития мирового сообщества, возрастающая роль межкультурной коммуникации, внедрение новых стандартов в образование, требования соответствия запросам времени в различных сферах жизни, а также инновационные подходы к формированию личности требуют от педагога применения новых моделей и технологий обучения, в том числе и в обучении иностранным языкам. ФГОС нового поколения обращает особое внимание на личностное развитие детей в процессе образования. Стандарт подчёркивает важность самопознания и самоопределения учащихся, формирования у них навыков самостоятельной постановки целей и выбора путей их достижения, критического отношения к результатам своей деятельности, а также развития навыков самообразования. О необходимости самообразования и развития навыков познания мира для формирования личности в своих трудах говорил еще К. Д. Ушинский: “Следует передавать ученику не только те или иные познания, но и развивать в нем желание и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые знания...дать ученику средство извлекать полезные знания не только из книг, но и из предметов, его окружающих, из жизненных событий, из истории собственной души. Обладая такой умственной силой...человек будет учиться всю жизнь, что, конечно, и составляет одну из главнейших задач школьного обучения” [9, стр. 500].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что современное образование должно строиться на освоении учащимися принципов рефлексии и эмоционального интеллекта с целью развития критического мышления и формирования эмоциональной компетентности [7, стр. 5]. Цель нашей работы - показать важность формирования и развития критического мышления и эмоционального интеллекта для подростков при обучении их иностранному языку.

Впервые, термин критическое мышление был упомянут Джоном Дьюи в книге “Как мы мыслим” в 1910 году, хотя чаще он его использовал как “рефлексивное мышление”: активное, последовательное и осторожное рассмотрение любого убеждения или предполагаемой формы знания в свете оснований, которые поддерживают его и следствия, к которым оно приводит [5, стр. 7]. В начале 2000-х для изучения навыков XXI века в США начала свою деятельность национальная некоммерческая организация Battelle for Kids (BFK) [12], целью которой стал всесторонний анализ и предоставление каждому ученику возможностей развития ключевых навыков нового столетия. Так называемая концепция “4Cs” активно поддерживалась и продолжает поддерживаться партнерами проекта, среди которых Департамент образования США, Национальная ассоциация образования NEA, а также одни из крупнейших корпораций мира Apple, Microsoft, Google и др. В состав ключевых навыков вошли Critical Thinking (критическое мышление), Creative (креативность), Communication (коммуникативный навык), Collaboration (работа в команде). Именно эти ключевые навыки уже интегрируются в США во все образовательные среды [8].

С развитием когнитивных наук термин приобретал новые формулировки. Дайана Халперн определяет критическое мышление как использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата. Это определение характеризует мышление как нечто отличающееся контролируемостью, обоснованностью и целенаправленностью, — такой тип мышления, к которому прибегают при решении задач, формулировании выводов, вероятностной оценке и принятии решений. При этом думающий использует навыки, которые обоснованы и эффективны для конкретной ситуации и типа решаемой задачи [11, стр. 13]. Таким образом, формирование навыков критического мышления позволяет воспитать личность, способную самостоятельно приобретать знания, грамотно работать с информацией, обладать способностями к анализу, обобщению, сопоставлению, аргументации, быстро адаптироваться к существующим условиям и принимать решения.

Важным качеством, помимо навыков критического мышления, становятся стремление к самосовершенствованию, самопознанию, анализу своего эмоционального состояния. Развитые навыки коммуникации и сотрудничества позволяют личности быть успешным в различных социальных группах. И одним из главных навыков в данной сфере становится эмоциональный интеллект.

Понятие эмоциональный интеллект стало популярным благодаря Даниэлу Гоулману, американскому журналисту, который в 1995 году выпустил книгу “Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ” (“Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше. Чем IQ”). В своей книге Гоулман обосновывает выделение данного понятия в отдельный термин, приводя в пример исследования, показывающие влияние IQ на успешность в жизни. Согласно этим исследованиям, IQ определяет успешность в жизни с вероятностью от 4 до 25%. Согласно Гоулману, IQ необходим для того, чтобы поступить в университет или стать менеджером. Но когда речь идет о вопросах карьеры, здесь уже задействуются другие умения. Проведенные исследования различий между топ-менеджерами и менеджерами среднего звена показали, что первые обладают навыками понимания и управления эмоциями. Теория эмоционального интеллекта, выдвинутая Гоулманом, перевернула идею успеха XX века о том, что эмоциям в бизнесе не место. Он доказывает, что наиболее эффективными в своей деятельности являются те, кто умело сочетает разум и чувства. Люди, обладающие развитым эмоциональным интеллектом, легче принимают решения, эффективнее ведут себя в критических ситуациях, умело управляют подчиненными, что в совокупности и приводит их к карьерному росту [3, стр. 266-269].

Исходя из вышеперечисленного, можно сделать вывод о неразрывности понятий критического мышления и эмоционального интеллекта, т.к. формирование одного навыка непосредственно затрагивает формирование другого, а обладание этими навыками в равной степени выводят личность на новый уровень развития.

Рассмотрим, каким образом критическое мышление может формироваться через эмоциональный интеллект средствами иностранного языка.

Обучение иностранному языку - сложный и многогранный процесс. Конечной целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции через развитие речевых умений. Критическое мышление неразрывно связано с формированием речевых умений в процессе обучения всем видам речевой деятельности, т.к. предметом речевой деятельности также является мысль. Уроки иностранного языка способствуют интеллектуальному развитию, пластичности мышления, его подвижности и критичности. Интеллектуальные умения варьируются в зависимости от вида речевой деятельности. Например, при чтении оценивается позиция и мысли автора, проводится сравнение с мыслями обучающегося, делаются выводы, приводятся аргументы [10, стр. 279].

Мышление подразумевает формулировку проблемы, которую предстоит решить, применяя при этом имеющуюся систему знаний. Крайне важно развивать в учащихся учебно-познавательную способность, поскольку многие науки сейчас носят междисциплинарный характер [2, стр. 257].

Эффективность формирования критического мышления оценивается через уровень овладения основными компетенциями, входящими в состав коммуникативной компетенции. В нее входят лингвистическая, социолингвистическая и прагматическая компетенции. Последняя включает в себя понятие, собственно, эмоциональной компетенции и интеллектуальных способностей [6, стр. 100-104].

Под сформированной лингвистической компетенцией понимается владение новой лексикой, понятиями, реалиями, фразеологизмами. Сформированная социолингвистическая компетенция предполагает использование всего вышеперечисленного в соответствии с речевой задачей, знание культурных, политических, экономических особенностей страны изучаемого языка. И, наконец, сформированность прагматической компетенции определяется тем, насколько успешно индивид может вести диалог, поддерживать беседу, отстаивать и аргументировать свою точку зрения, искать компромисс. Все это также было бы невозможно без поддержания определенного эмоционального фона [10, стр. 281]. В связи с чем, можно сделать вывод, что при формировании основных речевых компетенций, формируется критическое мышление, а также задействуются эмоции, которые составляют основу эмоциональной компетенции, или эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект играет важную роль и в обучении в целом. Умение педагога определять уровень эмоционального интеллекта обучающегося позволяет ему правильно выстраивать мотивацию обучающегося, что приводит к заметным успехам в освоении иностранного языка. Кроме того, это помогает в организации учебного процесса, при подборе заданий, формировании учебных групп и т.д.

Итак, обобщая все вышеизложенное, мы приходим к выводу, что критическое мышление и эмоциональный интеллект неразрывно связаны между собой. Критическое мышление формируется через эмоциональный интеллект, и для его успешного формирования педагогу следует начать с оценки уровня эмоционального интеллекта учащихся [4, стр. 36]. Развитие навыков критического мышления и эмоционального интеллекта способствует повышению любознательности, инициативности, прививает навыки активного слушания, улучшает эмпатию, повышает самооценку

студентов. В плане формирования коммуникативной компетенции данные навыки выступают своеобразными акселераторами, т.к. именно процесс критического осмысления и эмоции, получаемые от этого процесса, лежат в основе освоения информации на иностранном языке. Умелое использование педагогом инструментов формирования эмоционального интеллекта позволяет на ранних этапах распознать в ученике лидерские качества, выделить его уникальность, потребности, что, в свою очередь, является базой для формирования и управления учебной мотивацией. Критическое мышление и эмоциональный интеллект являются когнитивной и аффективной составляющими процесса познания, поэтому при организации учебного процесса педагог должен выбирать такой подход, при котором познание рассматривается как когнитивно-эмоциональный процесс, а не простая вычислительная операция [1, стр. 55].

### Список литературы:

1. Голубева Н.Б. Значение эмоционального интеллекта в формировании критического мышления на занятиях профессионально-ориентированного иностранного языка//Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: гуманитарные науки. - 2016. - №08. - С. 52-55
2. Голубева Н.Б. Развитие критического мышления как важный элемент формирования профессионально-ориентированной иноязычной компетенции//Вестник университета (ГУУ). - М.: Издательский дом ГУУ, 2015. - №3. - С.257-262
3. Гоулман Д.,Бояцис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. - М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. - 204 с.
4. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. - СПб.: Альянс дельта, 2003. - 36 с.
5. Дьюи Дж. Психология и педагогика / Пер. с англ. Н.М. Никольской. - М.: Совершенство, 1997. — 208 с.
6. Мельничук М.В.,Ненюк Е.А.,Алисевиц М.В. Психолингвистические аспекты как основа практического изучения иностранного языка//Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. - 2014. - №9-10. - С.100-104
7. Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: Учеб.метод.пособие. СПб.: КАРО, 2009. - 150 с.
8. Непряхин Н. Не верю! Как развивать критическое мышление // Forbes 24.12.2018 URL <https://www.forbes.ru/karera-i-svoy-biznes/370759-ne-veryu-kak-razvit-kriticheskoe-myshlenie> (дата обращения: 06.02.2022).
9. Ушинский К.Д. Воскресные школы. Письма в провинцию // Собр. соч.: в 11 т. М.; Л.: изд-во АПН РСФСР, 1948. - Т. 2. - 659 с.
- 10.Федотовская Е.И. К проблеме развития навыков критического мышления при работе с иноязычными текстами// “Текст. Восприятие. Информация. Интерпретация” Сб. докладов I Международной научной конференции Российского нового университета. - Москва, 2002. - С. 279-283
- 11.Халперн Д. Психология критического мышления. Diane F. Halpern Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking Third edition Lawrence Erlbaum Associates, Publishers 1996 Mahwah, New Jersey 4-е международное издание Издательство: Питер, 2000.
- 12.Интернет-ресурс Battelle for Kids (BFK)// URL: <https://www.battelleforkids.org/> (дата обращения: 06.02.2022)

## Зарождение и развитие юмористических программ на российском телевидении

Грачева Екатерина Валерьевна

*1 курс магистратуры, факультет медиалингвистики и новых средств коммуникации Ростовского государственного экономического университета (РИНХ), Ростов-на-Дону, Россия*

*(Научный руководитель: Куликова Элла Германовна, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка и культуры речи Ростовского государственного экономического университета (РИНХ), Ростов-на-Дону, Россия)*

**Аннотация.** В статье рассматриваются основные этапы развития и становления юмористического сектора на российском телевидении. Обратимся к понятию юмора, а также изучим исторические моменты становления отечественного развлекательного телевидения и жанровую структуру юмористических телепередач.

**Ключевые слова:** юмор, юмористические программы, российское телевидение.

Юмор — интеллектуальная способность подмечать в явлениях их комичные, смешные стороны. Зарождение юмора началось еще в XVIII веке. Философия изучала юмор с точки зрения построения логического образа. Так, шотландский философ Дж. Битти в эссе о смехе обозначил объект своего труда как «результат наблюдения двух или более не-логичных, несоответствующих или нелепых частей, или обстоятельств, рассматриваемых как объединенные в одном сложном объекте или группе». А Шопенгауэр в работе «Мир как воля и представление» указывал, что два несовпадающих элемента, из которых возникает смешное — это усвоенные нами понятие и реальный объект, который «мыслился в этом понятии» (но в действительности оказался отличным от него).<sup>2</sup>

Немного вникнув в понятие юмора, обратимся к теме отечественного развлекательного телевидения и рассмотрим исторический аспект его формирования.

По мнению С. Н. Акинфиева «Развлекательные программы — это те программы, которые без специальной предварительной подготовки позволяют любому зрителю снять напряжение, получить удовольствие, позволяют ему отдохнуть, эмоционально (как правило, позитивно) осмыслить происходящее вокруг него. Развлекательные программы — это программы, которыми человек заполняет своё свободное время, не имея на то жизненной необходимости, причём основными их признаками является сочетание юмора, азарта, лёгкости, получения удовольствия, наслаждения, эмоционального комфорта и снятие напряжения».<sup>3</sup>

Формирование юмористического сектора телевидения в России начало свой путь развития примерно в одно время с Западным (50–60-е годы), но его история становления была совершенно иной. Усиленная цензура, тоталитаризм в СССР и недостаточный уровень заинтересованности

<sup>2</sup> Материал из Википедии — свободной энциклопедии

<https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%AE%D0%BC%D0%BE%D1%80> – дата обращения 8.02.2022

<sup>3</sup> Акинфиев С. Жанрово-тематическая структура современного российского развлекательного телевидения. Диссертация на соискание ученой степени к.ф.н. М., 2008 (автореферат)

<https://studfiles.net/preview/4365958/page:3/> . Дата обращения 8.02.2022

граждан в развитии массовой культуры, вызвали отставание в подъеме юмористического контента на ТВ.

Однако в 1957 году развлекательный жанр вышел на новый уровень. Позаимствовав идею передачи «Гадай, гадай, гадалщик» у чехословацкого режиссера, М. Яковлев, А. Аксельрод и С.А. Муратов создали проект, с которого началось развитие развлекательного телевидения — «Вечер веселых вопросов». Несмотря на то, что у программы было всего лишь три выпуска, она имела огромный успех <sup>4</sup>у телезрителей. Этому способствовал неординарный для того времени формат передач.

«ВВВ» стал первой ступенью к созданию одного из самых значимых юмористических проектов, как «Клуб веселых и находчивых» (далее – КВН). Своим появлением в 1961 году КВН, со временем, стал социокультурным феноменом.

Своей неповторимостью «КВН» сформировал новое понятие «развлекательной программы». Показав полный функционал юмористического жанра с элементами познавательности, окутавшись бытовыми проблемами, «Клуб Веселых и Находчивых» показал зрителям истинные функции телевидения, как лирико – публицистического искусства для формирования общественного мнения.

КВН относится к жанру импровизации — юмористическому стилю, в котором кроме сценария превалирует собственная игра и шутки участников. Он содержит в себе характерные для юмористического жанра черты:

- Ориентированность на положительные эмоции
- Комизм
- Харизматичность ведущего
- Зрелищность
- Эскапизм (отдых)

Юмор, импровизационная игра без сценария и развитие человеческой личности на телеэкране, которые открыл и развил КВН, стало толчком для создания аналоговых развлекательных передач отечественного ТВ: «Алло, мы ищем таланты», «Семь раз отмерь...», «А ну-ка девушки!» и т. д.

С появлением видеоформата, появилась и возможность создания в телевизионных передачах (в том числе и в КВН), только положительных кадров. Рейтинги программы начали стремительно падать, и в 1973 году из-за сильной критики в сторону телеигры было принято решение закрыть проект.

Помимо занимательной, КВН обладал социальными и политическими функциями, и в какой-то степени являлся тщательно замаскированным политическим теле – шоу. В первых выпусках программы можно было наблюдать неприкрытую иронию в сторону советских принципов. Такой юмор пробуждал наибольший процент заинтересованности у зрителей, что вызывало негативное отношение к КВН у руководителя ЦТ Сергея Лапина и программу запретили к выпуску в прямой эфир.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> [https://studopedia.ru/6\\_166198\\_zhurnalistskie-professii-na-televidenii.html](https://studopedia.ru/6_166198_zhurnalistskie-professii-na-televidenii.html). Дата обращения 8.02.2022

<sup>5</sup> [Электронный ресурс] URL: <https://studwood.ru/1009611/zhurnalistika/> Дата обращения: 8.02.2022

Запрет на КВН еще раз доказал, что телевизионная деятельность напрямую зависела от политической и от экономической ситуаций в стране. Это стало решающим фактором для дальнейшего развития юмористических телепередач.

Май 1970 года именуется как один из страшнейших периодов формирования юмористического телевидения во времена СССР. Это обусловлено двумя причинами. Одна из которых связана с «...идеологическим прессом, часто приобретающий вид приказов председателя Гостелерадио С. Лапина...». «Телевизионный сектор опять попадает под давление цензуры. Отныне все, что не соответствует заявленным стандартам, вырезается или запрещается вовсе. Из-за этого большинство уникальных передач попросту не доходили до зрителей или ограничивались 2–3 пилотными выпусками. Вторая причина также обусловлена политическими идеологиями, отрицанием коммунистических ценностей.

С. Н. Акинфиев отмечает, что «...началось отождествление с западным миром, утверждение прагматизма, отчасти связанное грядущей перестройкой (со всем, что предвещало скорые перемены в социально– политическом смысле)...»<sup>7</sup>. Аудитория теперь была заинтересована в информационно– аналитическом жанре, потому что их тревожило происходящее и они хотели знать, что их ждет завтра. Ключевой фразой того времени, внушающей интерес к информационным передачам, была «сейчас не до развлечений». Однако мы не можем быть до конца уверены в этом, поскольку на тот момент заметно прослеживалась скудность ассортимента развлекательных проектов, которой зритель был вполне удовлетворен.

Со временем цензура помогла свести политический и социальный подтекст на телеэкранах до минимума. Но необходимость лицезреть юмор на телевидении оставалась. Именно тогда на ТВ появилась программа «Что? Где? Когда?», создателем и ведущим которой был Владимир Ворошилов.<sup>8</sup>

По мнению С. Н. Акинфиева «...«Что? Где? Когда?» была «спасательным флотом на тонущем корабле». Передача являлась для отечественного телевидения очень ценным продуктом. Таким образом, даже когда началась массовая скупка дешевых и заурядных передач («ответ– деньги, ответ– деньги»), «Что? Где? Когда?» оставалась на плаву, потому что являлась поистине уникальным проектом...»<sup>9</sup>

Уникальность имела не только региональный, но и международный характер. Практически по всем критериям «Что? Где? Когда?» подходит под определение викторины, но данный термин не совсем подходит к данной передаче ввиду ее функций. Но, однако, термин закрепился за передачей В. Я. Ворошилова из-за отсутствия других, подходящих терминов. По мнению С. Н.

<sup>6</sup> С. Н. Акинфиев, диссертация на тему «Жаровая структура российского развлекательного телевидения», стр. 31

<sup>7</sup> С. Н. Акинфиев, диссертация на тему «Жаровая структура российского развлекательного телевидения», стр. 32

<sup>8</sup> Материал из Википедии — свободной энциклопедии  
[https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D0%BE%D1%80%D0%BE%D1%88%D0%B8%D0%BB%D0%BE%D0%B2\\_%D0%92%D0%BB%D0%B0%D0%B4%D0%B8%D0%BC%D0%B8%D1%80\\_%D0%AF%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%BB%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D0%BE%D1%80%D0%BE%D1%88%D0%B8%D0%BB%D0%BE%D0%B2_%D0%92%D0%BB%D0%B0%D0%B4%D0%B8%D0%BC%D0%B8%D1%80_%D0%AF%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%BB%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87) Дата обращения: 8.02.2022

<sup>9</sup> С. Н. Акинфиев, диссертация на тему «Жаровая структура российского развлекательного телевидения», стр. 35

Акинфиева «Что? Где? Когда?» больше подходит под понятие игры, что подтверждают ее составляющие: проверка на эрудицию с элементами шоу и телевизионных драматизмом.

В современном мире структура телеигр кардинально изменилась. Теперь это не более, чем формат вопрос – ответ, где участник отвечает на простые с одной стороны вопросы, чтобы привлечь аудиторию, но с другой стороны сложные, чтобы он не смог дойти до финала и получить главный, как правило, денежный приз.

В ворошиловской «Что? Где? Когда?» основополагающей задачей для игроков было умение выстроить логическую цепочку из четырех пяти звеньев. Полагаясь на свои умозаключения, игрокам предстояло расположить факты, предоставленные ведущим, в нужном порядке и таким образом прийти к правильному ответу, а «для этого требовалось истинное мастерство». «Что? Где? Когда?» наряду с развлекательной, обладает еще образовательной функцией. Во время просмотра игры, любой телезритель узнавал полезную информацию, думал и строил логические цепочки вместе с игроками. Таким образом, программу можно назвать единственной в своем жанре, будучи развлекательной – напутствовала.

Но необходимость лицемерить юмор на телевидении оставалась. Именно тогда на ТВ появилась программа «Что? Где? Когда?» Передача являлась для отечественного телевидения очень ценным продуктом. Таким образом, даже когда началась массовая скупка дешевых и заурядных передач («ответ– деньги, ответ– деньги»), «Что? Где? Когда?» оставалась на плаву, потому что являлась поистине уникальным проектом...».

Главным конкурентом «Что? Где? Когда?» был «Брэйн – ринг», который иногда называют искаженной версией «интеллектуального казино». По официальным данным «ухудшенная версия» просуществовала на телевидении около десяти лет, из которых можно отметить период с 1990 по 1996. Однако проблема данной передачи заключается в другом. Поскольку автором «Брэйн – ринга» был В. Я. Ворошилов и появление программы на экране случилось на «закате эры советского телевидения», в период появления на телеэкране зарубежных викторин, она была обречена на провал.

Затем начинается следующий этап становления развлекательного сектора отечественного телевидения — его разграничение. И если день первого выпуска «ВВВ» считается днем зарождения советского развлекательного телевидения, то «...1970-е годы — это время, когда это телевидение, наконец-то, заявило о своем праве на существование в советском медиапространстве. Однако, до 1986 года, когда в эфире появится возрожденный «КВН», ничего нового, стабильного и востребованного так и не появится. Появится и исчезнет «ЭВМ», уйдут в небытие так и не ставшие популярными «От всей души», «Мастер – золотые руки», «Семь раз отмерь». Исключение составят, пожалуй, только «А ну–ка, девушки». Исключение, которое, как всегда, только подтвердит правило. И это время, когда на американском телевидении уже были «Вопрос в 64.000 долларов», «Трое за деньгами», «Сорви банк», «Все говорят», «Голливудские квадраты», на английском – «Спроси семью», «Мозг Британии», «Экранный тест», «Университетский вызов», на французском – «Зашифрованные письма», «Форт Баярд», «Три маски», «Шах королю», не немецком – «Кто я?», «Красный телефон», «Музыка – наш козырь». И это только викторины. В этот момент в 70-х годах в США и Западной Европе заявляет о себе жанр ток-шоу, набирают популярность игровые программы и скетч–шоу, начинается зарождение реалити–телевидения...»<sup>10</sup>Анализирует в своем труде С. Н. Акинфиев.

<sup>10</sup> С. Н. Акинфиев, диссертация на тему «Жаровая структура российского развлекательного телевидения», стр. 36

Вторая половина 80–х годов отмечена периодом перехода от советского телевидения к российскому. Среди ключевых моментов этого времени стоит отметить: перестройку, демократизацию всех сфер общественности, очевидную близость свободы. Спустя несколько десятков лет, людям дают то, что они хотели получить — свободу развлечения в ее изначальном виде.

Однако со временем начинается меняться структура развлекательной части и формируется сугубо российский развлекательный контент. Зрители могли наблюдать два абсолютно новых проекта. Один из них вышеупомянутый «Брэйв-ринг» и «Счастливый случай». В отличие от «КВНа» и «Что? Где? Когда?», являвшегося единственным в своем жанре, появление этих программ обусловлено следующим этапом формирования юмористического сектора. Позже данный этап исторического становления будет именоваться в учебниках, как «современное российское развлекательное телевидение».

Наш исторический экскурс закончим именно 1989 годом, с которого произошло зарождение юмористического телесектора.

Из рассмотренных ранее материалов можно сделать следующий вывод: развлекательное телевидение начало свое формирование еще во времена СССР и преодолело значительное количество преград на пути становления. В юмористическом секторе советского периода можно наблюдать 3 ступени развития:

- Первая ступень характеризуется появлением и начальным развитием развлекательного вещания
- Вторая — это телевидение во времена цензурного гнета
- Третья обусловлена началом перестройки и социальной направленностью телевидения

Российский же период делится на два этапа. Первый — это переходный между постсоветским и современным телевидением. Стоит отметить, что время переходного этапа связано с низкокачественным продуктом в телевизионной сетке и неразборчивость аудитории. А второй этап сопряжен с выстраиванием жанровой системы юмористического телевидения.

Еще один период — это финальная ступень в развитии отечественного развлекательного, а также конвергенция его с другими форматами на ТВ.

#### **Список литературы:**

1. Акинфиев С. Жанрово-тематическая структура современного российского развлекательного телевидения. Диссертация на соискание ученой степени к.ф.н. М., 2008 (автореферат) <https://studfiles.net/preview/4365958/page:3/> Дата обращения: 9.02.2022
2. Акинфиев С. Н., диссертация на тему «Жанровая структура российского развлекательного телевидения», стр. 31
3. Акинфиев С. Н., диссертация на тему «Жанровая структура российского развлекательного телевидения», стр. 32
4. Акинфиев, С. Н. диссертация на тему «Жанровая структура российского развлекательного телевидения», стр. 35
5. Акинфиев С. Н., диссертация на тему «Жанровая структура российского развлекательного телевидения», стр. 36
6. Ильченко С.Н. Отечественное телевидение на рубеже столетий. СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2009. – 27,2 п.л.

7. Моисеева И. «Если ты видишь точку, поставь ее! (интервью с В.Я.Ворошиловым) /Телеканал «Культура», декабрь 2000год.2022. Дата обращения : 9.02.2022
8. Научная работа «Современное состояние развлекательного ТВ». [Электронный ресурс]. URL: <http://mydocx.ru/9-63307.html> Дата обращения: 9.02.2022
9. Стойков Любомир. Научная работа [Электронный ресурс] <http://www.relga.ru/Environ/wa/Main?level1=main&level2=articles&textid=1729> Дата обращения: 9.02.2022

## Students with disabilities and their learning environment

**Giuli Zoidze, Darejan Geladze**

*Student of teacher training educational programme*

*The Faculty of Exact Sciences and Education*

*PhD of Education, Assistant Professor. Thesis Supervisor  
Batumi Shota Rustaveli State University, Batumi, Georgia*

**Аннотация.** Одно из требований Национального Учебного плана состояло в том, чтобы создать положительную среду обучения, которая повлияет на студентах на личное развитие при помощи реальных событий. Из всех событий первостепенная важность дана сотрудничеству членов школьной ассоциации в процессе развития образовательного плана. Реформа образования намеревается улучшить качество учебного процесса и процесса обучения и создать окружающую среду, которая помогает студентам думать критически и готовит их, чтобы жить независимо. Содержащая окружающая среда делает образование одинаково доступным каждому студенту.

One of the National Curriculum's demands was to create a positive learning environment, which will impact on students personal development by using real-life experiences. Out of all the experiences, the crucial importance is given to the collaboration of the school association's members in the process of developing an educational plan. Education reform intends to improve the quality of teaching and learning process and to create an environment that helps students to think critically and prepares them to live independently. An inclusive environment makes education equally available for every student.

Inclusive education is well-suited for all kinds of students' abilities, where availability of education is determined by a person's skills. Personal and Intellectual development are two interdependent processes and breaking stereotypes, avoiding labels and superstitions are needed. It's a must to give equal education to all students without distinction as to race, sex, language, or religion. According to The Convention on the Rights of the Child every child has the right to get an education next to his peers in one classroom, close to his living place. In order to adopt inclusive education, schools should organize a special physical environment. Each member of school associations should work together to customize learning for each students' strengths, needs, skills and interests. The teacher should use differentiated approaches towards students, taking into account their learning style and readiness. She should create equal and available conditions for each student and include all of them in the learning process despite any disabilities.

**Keywords-Inclusion, team work, physical environment, parents, friendly, a special education teacher.**

Educational system has overcome several challenges. The most important challenge was replacing teacher-oriented learning with student-oriented. It emphasizes each student's uniqueness, their individual learning approach and their skills, which significantly differentiates them from each other. Modern world is striving to create an equal, democratic society. Taking majorities' interests into account is Democracy's fundamental principle. But there is another side of people with disabilities. Unfortunately, on some occasions their interests are left out. Inclusive education includes every person's rights to get education and to feel as a sufficient member of society. Inclusive education is well-suited for all kinds of students' abilities, where availability of education is determined by a person's skills.

School's crucial task is to create a friendly environment for students. When students' academic and social success are the school's main priorities, everyone involved in the learning process - teachers, students, administration, special education teachers, psychologists and parents - sets their goals

accordingly and, as a result, school will be the place for people co-operating, helping and respecting each other. Hence, students become more confident and creative, they improve their self-esteem and feeling of independence, they learn better and appreciate their mother tongue, culture, and, most importantly, they treat each other's rights respectfully. [ 1, pg. 28].

According to The Convention on the Rights of the Child every child has the right to get an education next to his peers in one classroom, close to his living place. The atmosphere at school should be positive. The teacher should ensure that students' progress is closely related to their personal, social and academic goals. Students' needs, interests, abilities and skills should be considered as well. As soon as Inclusive education is introduced, it becomes an important part of school life. Every process taking place at school, unites in one space and creates the school life. Properly planned learning process management establishes every condition to fulfill a student's needs. There should be a recourse room in each school equipped with every essential tool, adaptive furniture and different visual aids which help teachers to achieve goals with ease. A recourse room has its psychologist, a special education teacher, a therapist and all those teachers who are responsible for giving education to students with disabilities. Learning process in the recourse-rooms is held with individual and multidisciplinary teams using the curriculum designed for one student. [ 2, pg. 135] Special education teachers have a close relationship with their colleagues which helps them overcome difficulties that arise in the learning process. Teachers should take into consideration every advice shared from colleagues because learning from other's experiences is a great way to avoid making mistakes. They shouldn't be afraid of taking risks, trying new things. Teachers should have an individualized approach for students as the future members of our society. [ 3, pg. 135]

Creating an appropriate physical environment in the classroom is very important. There should be a special space for resting, also called a calm down corner. Whenever a student feels uncomfortable or stressed, he can go there and have some privacy. School's should take responsibility for creating a friendly environment for students with disabilities. Students, whose ability to walk is limited and use a wheelchair, might find it extremely difficult to get over a doorstep. In order to easen conditions for those students, administration should take into account several things, such as step height, door weight and it would be much better if the door was electronic. Children with visual impairments may need specific adaptations to get the most out of school. Students with visual disabilities find visual supports really helpful while finding the way. Use visual and tactual symbols or signs along the child's route to provide cues for orientation and mobility purposes. Label materials in the room. Signs should be placed at the eye level of the students. Audio signs on the wall that make noises and the design of the picture should be taken into account because a very bright picture might confuse and scare the student.

Some children with disabilities are very sensitive to light and glare. Teachers should control the light while planning the lesson, she should bear every single student's needs in mind. It's rational to have a calm and peaceful environment in the classroom. Lightning is very important for students with hearing impairment. The teacher's position - she should be visible in order to make it easier for disabled students to monitor her lips movement and understand everything she says. Some lightning colors are calming but some cause students to stress. It's acceptable to have neutral colors in the classroom. Lightning shouldn't cause shadows or reflections, too much brightness and colorfulness should be avoided. Teachers should adapt the classroom environment for young children with special needs: comfortable and functional furniture will help the students to be fully involved in educational activities and classroom life. It's crucial to make desks and chairs fittable for all aged students in order to avoid spinal injury. While choosing the furniture, it's essential to pay attention to the visual side and design based on students' special needs, their arrangement in the classroom, their quality and durability, and make sure the edges of furniture are safe.

All the above mentioned things increase the motivation in students to learn better in the environment where their abilities, interests and conditions matter. .[ 5, pg. 19]

Learning environment should respond to the following criterias:

- Schools should have easily accessible entrances, so called a ramp, lift for students with special needs.
- Toilets should be well-equipped for students with special needs.
- Schools should provide every student with healthy food and safe water supplies.
- Teachers should be motivated, be aware of their students' needs and know every procedure of assessing teamwork.
- Schools should be oriented to teamwork.
- Schools should have a close relationship with Health affairs to check children's health conditions periodically.

In order to adopt inclusive education successfully, students and their parents should be fully involved in the process. Teachers and parents should work cooperatively. Teachers should inform parents whereas parents should be motivated and encouraged to participate in every activity organized by the school. The teacher, the special education teacher and the tutor should hold meetings frequently for parents of students with disabilities to provide all kinds of information, including their academic performance based on students' portfolio. [ 7, pg. 25 ]

In conclusion, to fully adapt inclusive education in schools, it's important: To acquire every single principle of inclusive education is a must for every teacher. It's necessary to adapt both the learning environment and learning materials. Every school should be equipped with ramps, lifts, electronic doors, adapted door handles. School administration should encourage the special education teachers, they should create individual learning plans for students with disabilities, which will be helpful throughout the academic year. Indoor and outdoor monitoring makes inclusive education successful. Schools should work on finding students with disabilities, those who are left without a chance of studying at school. School administration and groups of individual learning curriculums should involve students with any type of disabilities and interests in the learning process and never leave them inattentive. Schools should plan several activities where students with disabilities will participate equally. Media and other sources should raise awareness about people with disabilities, so society will learn how to accept them freely. Their right to educate and integrate in a society will be every school's priority.[ 6, pg. 65]

#### References:

1. Gagoshidze T, Chimcharauli T, Pilauri K, Bagrationi M, „Inclusive education principles” Tbilisi, 2008 ;
2. Kapanadze M, Barbakaia Ts, Tveiteridi K, Sharikadze I, Pachkoria , „Let's learn Inclusive Education together Tbilisi 2008;
3. Kutaladze I, „Effective learning theory and practice”National Assessment and Examinations Center, research department. Tbilisi2010;
4. Macleans association for kids, Training on inclusive education, Tbilisi 2017;
5. Mikeladze M, „Inclusive education - guideline for teachers” Tbilisi 2009;
6. Tkeshelashvili Sh, “The usage of Teaching and learning strategies with students with disabilities”, Tbilisi, 2021;
7. Chanturia R, Gorgodze S, Chkhaidze T, „Inclusive Education Practice in Georgia’, Tbilisi 2016;

## О проблеме овладения коммуникативной компетенцией студентами в период обучения в вузе

Гонтар Дарья Тимофеевна

*1 курс очной формы обучения магистратуры направления 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, Образовательная программа «Когнитивная психология в социальных практиках», Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия*

*(Научный руководитель: Серякова Светлана Браниславовна, доктор педагогических наук, профессор, кафедра социальной педагогики и психологии. Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия)*

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы овладения коммуникативной компетенцией студентами в условиях вузовской подготовки. Поднят актуальный вопрос, касающийся качества и эффективной подготовки специалистов, имеющих высокий уровень владения коммуникативными способностями, креативное мышление и эрудицию. Это влечет за собой необходимость рассмотрения и разработки инновационных методов и форм обучения и воспитания молодежи в условиях подготовки в высшей школе.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, коммуникативная компетентность, образовательный процесс в вузе, компетентностный подход, процесс коммуникации, профессиональные компетенции, студент.

В настоящее время образовательная среда имеет широкое определение, включающее в себя развивающее пространство с инклюзивным диалогом. В этой среде существует ряд учреждений (включая объекты и субъекты), которые непосредственно реализуют образовательные услуги, а также бизнес-программы с целью сотрудничества. Кроме того, организуются общественные и научные проекты и форумы.

Необходимо начать анализ с понятия компетентности личности. По мнению социолога М.В. Долматова: «компетентность – это интегративная характеристика субъекта, которая проявляется в реализации какой-либо деятельности на определенном уровне»[1]. Автор говорит о том, что у специалиста, имеющего сформированную компетентность в конкретной сфере со временем утрачивает ее, снижая уровень владения. Это происходит потому, что имеющуюся компетентность нет возможности применить в профессиональной области при смене вида деятельности. Компетенции, которые уже освоены, могут поддаваться повторному анализу и восстановлению или же, формировать новую, основываясь на предыдущем опыте. Поэтому, мы можем сказать, что компетенция выступает перед нами как динамичная характеристика человека, которая может подвергаться изменениям, опираясь на выбор и профессиональную среду личности [6].

В работах педагога и ученого С.Б. Серяковой, отмечается важный факт, связанный с деятельностным подходом. Автор заявляет, что компетентность проверить можно лишь через процесс деятельности, поскольку она проявляется только в деятельности. Исходя из этого, необходимо подчеркнуть различия между близкими понятиями «компетенция» и «компетентность», где первое представляет собой перспективу компетентности, а второе является комплексной составляющей в реальном проявлении [11].

С.Б. Серякова в своих трудах пишет о том, что необходимо иное понимание компетентности именно для образовательной среды. Это объясняется тем фактом, что в настоящее время для специалистов требуется постоянное повышение своей квалификации, что представляет собой

непрерывное образование и развитие уровня имеющейся компетентности. Важными задачами и итогами являются общекультурные и профессиональные компетенции, требующие не только теоретического осмысления, но и практического анализа – все это регламентируют принятые ФГОС ВПО [9].

Можно видеть, что и компоненты компетентности, и этапы интегрируются в своем формировании и развитии, именно поэтому коммуникативные компетенции студентов помогут им быть более конкурентоспособными при поиске работы, в период адаптации или на этапе профессионального развития. С.Б. Серякова в своих работах обратила внимание на данную характеристику: «важной особенностью профессиональной компетентности человека является то, что компетентность его реализуется в настоящем, но должна ориентироваться на будущее» [11].

Важно уделять внимание именно развитию креативного мышления и коммуникативной компетентности студентов в комплексе с освоением учебных программ дисциплин, поскольку выпускник должен обладать способностью теоретически проанализировать и практически применить полученный опыт в вузе, решая различные вопросы и получать эффективный результат. Компетентностный подход как раз включает в себя решение подобных задач и ставит перед образованием вопрос о рассмотрении коммуникативной компетенции со стороны важности эффективного взаимодействия в обучении обучающихся.

Происходит формирование коммуникативной компетентности следующим образом: в первую очередь, учитываются требования и положения, которые лежат в основе ФГОС ВО. Коммуникативная компетентность поможет студентам овладеть другими профессиональными компетенциями, такими как: умение собирать, обрабатывать, анализировать и систематизировать информацию по тематике исследований, использовать современные достижения науки (педагогика и психологии и др.); проводить практические и проектно-исследовательские и коррекционно-развивающие работы.

Студенческий возраст также характеризуется тем, что в этот период многие люди оптимально развиваются интеллектуально. Только опираясь на хорошие навыки межличностного контакта, развитые коммуникативные способности, студент может успешно выполнять свои обязанности, получать солидную поддержку в организации своих идей и помогать профессиональному росту и развитию. Период обучения в вузе совпадает со вторым периодом отрочества или первым периодом зрелости, который отличается сложностью формирования личностных черт – процесс, анализируемый в работах таких ученых, как Б.Г. Ананьев, А.В. Дмитриев, И.С. Кон, В.Т. Лисовский, З.Ф. Есарева и др. [4].

Что касается качества и повышения уровня самого образования, то С.Б. Серякова и Т.С. Белякова в своих исследованиях, на примере педагогов дополнительного образования, пишут о том, что от степени сформированности компетентности педагога зависит такой важный процесс, как психолого-педагогическое сопровождение образовательной деятельности субъектов образования. Внутри данного процесса важно заниматься, как пишут авторы: «выявлением тенденций, механизмов, принципов, технологий и психолого-педагогических условий, опирающихся на теоретико-методологические основы» [13]. Далее приводятся примеры таких основ, как обеспечение постоянного и систематического психолого-педагогического и методического сопровождения, взаимосвязанное общение всех субъектов образования, учет базового уровня образованности и прочее.

Процесс общения чаще всего приводит к совместной долгосрочной деятельности друг с другом. Субъектом коммуникативной деятельности является другой человек – партнер по общению.

Л.С. Выготский, А.В.Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина и другие ученые считают коммуникативную деятельность одним из важнейших условий развития человека, основой формирования его личности и, конечно же, «важнейший вид человеческой деятельности, позволяющий познавать и оценивать себя в процессе общения с другими» [15; 16].

По мнению М.И. Лисиной, общение и коммуникативную деятельность можно считать равнозначными понятиями. Иными словами, коммуникативная деятельность предстает перед нами как сложная многоканальная система взаимодействия людей, требующая самооценки и создания собеседнику соответствующих условий. Эта деятельность имеет специфическую структуру: потребности, предмет, мотивы, ресурсы [14]. Далее следует рассмотреть отдельные категории нашего исследования, представляющими собой единую структуру, а именно коммуникативные мотивы, действия, операции и продукты.

В мотивационный аспект общения входят коммуникативные мотивы как основная движущая сила коммуникативной деятельности. В данном случае важно упомянуть, что в первую очередь происходит осознание предмета общения, которые в дальнейшем проявляются и становятся видны через те качества личности, которые и нацелен исследовать партнер по общению.

Следующим процессом становятся коммуникативные действия, которые направлены в сторону оппонента и представляют собой системный акт. Выделяют два вида коммуникативных действий: первое (инициативное), где активность направлена на начало действия и второе (ответное), при котором активность субъекта опирается на активность другого.

Такой структурный элемент как коммуникативные операции представляет собой конкретные методы и формы взаимодействия, без которых невозможен сам процесс коммуникации. Различают несколько типов данных средств: основанные на эмоциях и мимике; включающие вербальную коммуникацию; трансформированные предметные действия.

Продукты коммуникативной деятельности - это образования материального и духовного характера, возникающие в результате общения. Прежде всего, к ним относятся «общий результат», а также отношения и, конечно же, образ самого человека и других людей, участвующих в общении.

Проанализировав различные точки зрения, которые представлены в научной литературе на трактовку понятия «общение», можно сделать вывод, что единого определения понятия «общение» не существует. Однако четко обозначились два подхода к раскрытию сущности общения.

а) общение в узком смысле - это передача информации с использованием различных каналов и знаковых систем, общение как аспект общения;

б) общение в широком смысле - это общение между людьми, многогранный процесс, достаточно специфический вид человеческой деятельности, процесс, в котором каждый его участник имеет возможность проявить себя, проявить свой темперамент, свои черты характера, уровень интеллектуальное, нравственное, эмоциональное и волевое развитие.

С точки зрения многих психологов, именно через процесс коммуникации формируется способность человека понимать разнообразие типов темпераментов, характеров, стилей мышления и поведенческих, речевых реакций. То есть, владение определенными компетенциями происходит через овладение основами общения [6].

Л.А. Петровская, Е.В. Сидоренко, Л.А. Цветкова, О.И. Муравьева, И.В. Макаровская рассматривают коммуникативную компетентность как отдельную особенность личности. В.Н. Куницына, В.А. Спивак — как часть более широкого понятия, третьи — как часть других сфер знания и в то же время как отдельную особенность личности (Ю.М. Жуков и др.), четвертые — как отдельное качество и определенное условие сознания группы людей (Ю.Н. Емельянов и др.) [6].

Некоторые виды компетенций уже содержат в себе коммуникативную сторону как внешнее проявление готовности к взаимодействию с другими. Например, такое системное представление содержится в лингвистической, социальной и социокультурной компетенциях.

О.В. Николаева считает, что основными проблемами студентов, связанными с коммуникативной компетентностью, является низкий уровень навыков делового общения, что способствует сложной организации межличностных контактов с малознакомыми и незнакомыми людьми У вас возникают трудности в момент, когда необходимо пояснить или продолжить уже высказанную мысль; [7].

Говоря об особенностях общения современной молодежи, А.В. Долгова [2] указывает на следующие ситуации общения:

- непосредственное общение;
- опосредованное общение с помощью различных устройств (телефоны, планшеты, ПК, ноутбуки и т.д.) – в сети Интернет, смс-сообщения, и т.д.

Если говорить о непосредственном общении студентов, то в последнее время у студентов возникают определенные трудности в выражении своих мыслей литературным языком. В ее речи присутствует большое количество слов из молодежного жаргона, просторечия.

Существует представление о том, что современное общение молодежи в Интернете носит симбиотический характер: с одной стороны, использование графем, а с другой стороны, разнообразие так называемых смайликов, которые они используют для выражения своих чувств. А также варварство, молодежный жаргон, аббревиатуры иностранного происхождения, но написанные русскими буквами (типа ОМГ, ИМХО, ЛОЛ и т.д.), слова и выражения из популярных фильмов или интернет-игр, интернационализмы [2].

В дистанционном обучении, на которое были вынуждены перейти студенты нашей страны весной 2020 года, были свои достоинства и свои недостатки, которые влияют на формирование и развитие коммуникативных компетенций студентов. В дистанционном обучении, действительно, имеются серьезные коммуникативные барьеры [10]:

1) Нестабильность связи интернет-соединения. Это характерно для студентов из села и поселков городского типа, но следует отметить, что такая проблема так или иначе может возникнуть и у обучающихся в больших городах по ряду причин. Нестабильность связи делает невозможность понимания материала.

2) Отсутствие нужного оборудования. То есть отсутствие микрофона или веб-камеры. Это может помешать коммуникации, когда занятия проходят в режиме вопрос-ответ и студент может не успеть ответить вовремя из-за того, что долго набирает сообщение в общие чаты вышеупомянутых систем связи.

3) Долгое рассмотрение сообщений студентов преподавателями и наоборот. Это серьезный коммуникативный барьер, когда студенту нужно получить консультацию преподавателя, но не все сидят круглосуточно в Сети в нужной системе, чтобы вовремя ответить на такое сообщение, что приводит в худшем случае к тому, что обучающийся не успеет сделать исправления или корректировки в своей работе, что станет препятствовать освоению знаний и формированию профессиональных компетенций. В случае, когда преподаватель отправляет сообщение, например, об изменении времени занятий на более ранний срок, не все студенты смогут отреагировать по той же причине, что может повлиять на их успеваемость.

4) Отсутствие личного общения с учителем. Теперь не всегда можно будет найти учителя, который объяснит вам непонятную тему, проведет внеклассный контроль или проверит домашнее

задание. Вся коммуникация в строго регламентированное время и уговорами повлиять на сроки не получится [15]. Так же нет возможности развивать навыки живого общения. Поиск друзей и знакомых со схожими интересами, налаживание связей и полезных контактов, даже возможность списать или согласовать резюме — всего этого уже нет в дистанционном обучении.

5) Отсутствие мотивации и самодисциплины. Не у всех хватает силы воли и мотивации учиться. Все это усложняется еще и тем, что зачастую студенты выбирают профессию неосознанно. Они еще не сталкивались с профессией, которую выбрали для себя. Отсюда отсутствие осознанного стремления приступить к ней как можно скорее, к чему приведет только успешное обучение. Для других хорошим мотиватором является постоянный контроль преподавателя и личный контакт с преподавательским составом.

По проблеместуденческой мотивации был проведен ряд исследований. Например, в работе С.Б. Серяковой и И.Л. Малиборской приведены выводы о том, что внутренняя и внешняя мотивация у студентов чаще всего схожи и имеют одну направленность. Также, было выявлено, что у студентов «направленность личности на профессиональную деятельность меняется на протяжении обучения в вузе, становясь преобладающей к окончанию обучения» [12].

6) Однако, данные факторы, которые перечислены выше, стоят не на первом мес-те. То есть, место отдыха превращается в место работы, место работы — в место досуга, а ведь дом — это то пространство, где человек чувствует себя наиболее защищено и расслаблено. Это основные коммуникационные барьеры при дистанционном формате обучения, которые либо ухудшают качество понимания материала, либо, и вовсе делает коммуникацию между обеими сторонами процесса обучения невозможным [10].

Итак, коммуникативная компетентность – это обобщенное коммуникативное свойство личности, включающее в себя коммуникативные умения, знания, умения, сенсорный и социальный опыт в сфере общения. Основные коммуникативные трудности, возникающие у студентов, зачастую связаны с наличием неуверенности в себе и своих силах, отсутствием навыков эффективной самопрезентации, слабым осознанием собственных коммуникативных возможностей и неумением правильно интерпретировать информацию, поступающую от собеседника. Возможно, что это является отражением юношеского возраста с его новообразованиями и прежней социальной средой развития, что заметно изменяется на протяжении перехода на следующие курсы в профессиональном обучении.

Овладение студентами коммуникативной компетентностью позитивно влияет на профессиональный уровень будущих специалистов, их творческую самореализацию, совершенствование их деятельности, именно это необходимо будущим специалистам для адекватной ориентации во всех сферах общественной жизни. Изучение основ коммуникативной компетентности в вузе будет способствовать осмыслению будущими специалистами ее значимости для профессиональной деятельности.

#### **Список литературы:**

1. Васькова Н.А., Садова Н.Г., Григоренко И.Н. Особенности развития личности студента // Научные труды Дальрыбвтуза. 2007.
2. Долгова А.В. Современная молодежь: особенности общения [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://psy.su/>
3. Долматов М.В. Сущность и соотношение понятий «компетенция» и «компетентность» // Управление устойчивым развитием. – 2018. - №4. – С. 99-102.

4. Ливак Н.С. Особенности коммуникативной компетенции психолога в сфере образования // Педагогическое образование в России. 2019. №1.
5. Лисина, М.И. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Лисина М.И. – М.: Педагогика, 2013. – 215 с.
6. Никитина Н.И. Социально-педагогическая характеристика коммуникативных навыков детей младшего дошкольного возраста // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. - 2016. - №2(9). - С. 20-24.
7. Николаева Т.А. Коммуникативная компетентность специалиста по социальной работе: сущность, компоненты, критерии оценки // Казанский педагогический журнал. – 2018. - №1. – С. 67-72.
8. Петухова Л.П. Коммуникативная компетентность как детерминанта психологической безопасности личности студента в информационно-образовательной среде / Л.П. Петухова, А.В. Савин, Н.В. Пешкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. - №59. – С. 487-489.
9. Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://fgosvo.ru/>
10. Рожкова А.В. Коммуникативные барьеры при дистанционном обучении студентов // Наука и образование: опыт, проблемы, перспективы развития. Материалы международной научно-практической конференции. Красноярск, 2021. – С. 150-152.
11. Серякова С. Б. Компетентностный подход в образовании: от теории к практике / С. Б. Серякова// Совет ректоров. – 2012. – № 4. – С. 34-40.
12. Серякова С. Б., Малиборская, И. Л. Мотивация студентов к профессиональной деятельности: ценностные ориентации / С. Б. Серякова, И. Л. Малиборская //Среднее профессиональное образование. – 2013. – № 8.- С. 42-43.
13. Серякова С.Б., Белякова Т.С. Психолого-педагогическое сопровождение формирования компетентности педагога дополнительного образования // Преподаватель XXI век. 2013. №3.
14. Смирнова Е.О. Концепция генезиса общения М. И. Лисиной // Теоретическая и экспериментальная психология. 2009. №2.
15. Степанова Е.А. Формирование коммуникативной компетентности: теория и практика проблемы / Е.А. Смирнова. – Шуя: Весть, ГОУ ВПО «ШГПУ», 2006.– 264 с.
16. Трофимова О.В. Теоретические основы проблемы формирования коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста. Специфика коммуникативного развития личности // Наука и образование сегодня. 2019. №2 (37).

## Использование проектной методики на занятиях по английскому языку в вузе

**Гончарова Ксения Николаевна**

*2 курс, институт межкультурной коммуникации и международных отношений, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Белгород, Россия*

*(Научный руководитель: Авдюшкина Анна Андреевна, ассистент, кафедра второго иностранного языка, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, Белгород, Россия)*

**Аннотация.** Статья посвящена значению и роли метода проектов в преподавании английского языка. Особое внимание уделяется тому факту, что в настоящее время английский язык выходит за рамки учебной программы, а в большинстве случаев является необходимым для дальнейшей жизни студентов. Основная цель метода проектов - превратить иностранный язык из пассивного объекта в активное действие. В статье рассматриваются когнитивные и коммуникативные этапы проектной деятельности при обучении иностранным языкам.

**Ключевые слова:** метод, иностранный язык, проект, речевая деятельность, студент.

Социально-политические и экономические изменения во всех сферах жизни общества, а также серьезные изменения в образовании, вызывают необходимость введения творческих методик и новых стимулов для изучения иностранного языка среди школьников и студентов.

Каждая вузовская дисциплина имеет свою специфику и использование определенных методов, инновационных технологий обучения. Как показывает опыт, наиболее эффективной технологией обучения иностранному языку в вузе является метод проектов (проектная деятельность), организация учебного процесса, при которой студенты приобретают знания в процессе творческого планирования и самостоятельного выполнения практических учебных заданий. Проектная деятельность может стать инновацией для преподавателей в обучении иностранным языкам. Проект как метод обучения может быть использован в любом предмете и во внеклассной работе. Проектно-ориентированное обучение — это модель, которая организует обучение вокруг проекта. Под проектом подразумевается самостоятельная работа, выполняемая учащимися. Студенты сами планируют и реализуют весь процесс.

Актуальность исследования проблемы использования метода проектов при обучении иностранному языку в вузе заключается в том, что проектные технологии, благодаря интеграции различных видов речевой деятельности (письмо, чтение, говорение, аудирование), характеризуются высокой коммуникативностью и способствуют развитию у студентов коммуникативной компетенции, творческого мышления, самостоятельности и мотивации [с. 50–54, 6], что ведет к повышению качества образования.

Проектная методика включает в себя использование широкого спектра методов: исследовательских, поисковых, ориентированных четко на реальный практический результат значимый для учащегося. Это метод обучения, при котором учащиеся приобретают знания и навыки, работая в течение длительного периода времени, исследуя и отвечая на сложные вопросы или задачи, помогает раскрыть весь творческий потенциал студента в ходе процесса изучения английского языка.

На рубеже XIX и XX веков ученые и педагоги начали задумываться о новой системе образования, которая бы сосредоточилась на ученике и его индивидуальных способностях.

Зарождение метода проектов берет свое начало в начале XX века в США. Этот метод был введен в школьное образование американским философом Дж. Дьюи и его учениками Х. Килпатриком, И. Э. Коллингом и был назван принципом "обучения через действие". Суть метода заключается в том, что учащиеся, исходя из своих интересов, прибегая к помощи учителя решали какую-либо практическую задачу. Сдача экзаменов и получение диплома не должны быть целью получения знаний. Джон Дьюи утверждал, что процесс "приобретения" изолированных фактов и бесполезных навыков, отнимающих много времени и мыслительных усилий, действует разрушительно: человек теряет способность оценивать действительно важные вещи. [3, стр. 457]

Метод проектов — это игра, где результат достигается через коллективную групповую деятельность, а конечный продукт разрабатывается коллективно и представляется публично. Групповая работа способствует совершенствованию коммуникативных навыков учащихся, а сама проектная деятельность позволяет выбирать задания и темы в соответствии с индивидуальностью и интересами учащихся. При подготовке к проекту студенты знакомятся с особенностями поведения в конкретной коммуникативной ситуации, приобретают опыт публичного выступления, развивают умение выражать свою позицию по определенной теме, усваивают новые лексические и грамматические единицы, активизируют использование языковых клише.

Целью использования метода проектов является формирование коммуникативной компетенции студентов, а также развитие познавательной активности студентов.

В курсе ряда дисциплин, связанных с изучением иностранных языков метод проектов может быть использован в рамках программного материала практически по любой теме, так как отбор материала осуществляется с позиции профессиональной направленности и практической значимости для студента [2, стр. 446]. Такой подход позволяет широко использовать произвольное запоминание лексических единиц и грамматических структур в ходе решения проблемных задач, стимулируя развитие творческого мышления и воображения. [7, стр.455] Разнообразие средств выражения подводит учащихся к свободному творчеству.

В то же время проектная работа обладает уникальными возможностями для реального коммуникативного обучения иностранному языку, даже при опоре на минимальный языковой материал. Кроме того, ориентированная на личностное развитие ученика, проектная деятельность позволяет выбрать индивидуальный темп работы над проектом, объединяет весь багаж знаний, умений и навыков, которые ученик может применить в различных ситуациях, помогает овладеть базовыми знаниями иностранного языка и расширить их при необходимости. Работа над проектом является мощным средством повышения познавательной активности учащихся: они видят конечный результат - продукт, который создали сами, и могут оценить его практическую значимость. Кроме того, такой творческий вид деятельности стимулирует профессиональное самоопределение [5, стр. 454].

Большим методическим преимуществом проектной деятельности является определенный алгоритм и сочетание различных видов деятельности при ее реализации [4, стр. 205–208].

На наш взгляд, основными этапами являются:

1. Старт. На этом этапе происходит подготовка и постановка целей, выявляются проблемы, обсуждаются и уточняются задачи и информация.
2. Планирование. Совместная деятельность учителя и ученика по формированию задач, оценке информации и критериев успешной реализации проекта.
3. Принятие решения. На этом этапе осуществляется выбор методов проверки решений, изучается проблема, обрабатывается информация. На этом этапе студент имеет возможность

проявить себя, свою самостоятельность в принятии решений, а также контролировать собственный образовательный процесс.

4. Выполнение. Этап непосредственной работы над проектом, оформление проекта. На этом этапе в сознании студента совмещаются два момента: учебная задача и сфера его (профессиональных) интересов.

5. Оценка результатов. На этом этапе студенты занимаются самоанализом и самооценкой, они могут прибегать к коллективному анализу и оценке.

6. Презентация проекта. Процесс презентации проекта, коллективная оценка его результатов.

Каждый этап имеет свой специфический продукт. Презентация проекта — это демонстрация как уровня владения языком, так и уровня сформированности профессиональной компетенции средствами иностранного языка. Главным и основополагающим аспектом проектной деятельности при изучении иностранного языка является, прежде всего, коммуникативная деятельность, включенная в другие виды деятельности.

Таким образом, проектная деятельность позволяет размыть границы между научной теорией и практикой, объединить их в единое целое, а также мотивирует и активизирует самостоятельность как в планировании работы, так и в принятии решений, является инструментом как обучения, так и самостоятельной деятельности студентов.

#### **Список литературы:**

1. Альтернативные модели воспитания в сравнительной педагогике: Учебно-методический комплекс для студентов педагогических вузов / Под ред. М. Н. Певзнера и С.А. Расчетиной. – Новгород, 1994.
2. Дубских А.И. Роль проектного метода в обучении профессионально-ориентированному иностранному языку [Текст] / А.И. Дубских // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 78-й Международной научно-технической конференции (г. Магнитогорск, 20–24 апреля 2020 г.). – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2020. – С. 446.
3. Дьюи Дж. "Демократия и образование: Введение в философию образования", Academia PH, Нью-Йорк: Macmillan. Получено - через Internet Archive. – С.1916, 457
4. Залавина Т.Ю. Приёмы активизации и стимулирования речевой деятельности студентов на иностранном языке [Текст] / Т.Ю. Залавина // Педагогика, психология, общество: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием.–Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2020.–С. 205–208.
5. Зеркина Н.Н. Проектная деятельность на занятиях по иностранному языку в техническом университете [Текст] / Н.Н. Зеркина, А.В. Бутова // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 78-й Международной научно-технической конференции (г. Магнитогорск, 20–24 апреля 2020 г.). – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2020. – С. 454.
6. Кисель О.В. Инновационные стратегии обучения как средство повышения мотивированности студентов [Текст] / О.В. Кисель // Актуальные проблемы современного общего и профессионального образования: материалы IV Всероссийской заочной научно-практической конференции.–Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск.гос.техн. ун-та им. Г.И.Носова, 2019–С.50–54.

7. Кисель О.В. Применение личностно-ориентированного подхода при обучении английскому языку для специальных целей [Текст] / О.В. Кисель // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 78-й Международной научно-технической конференции. – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г. И. Носова, 2020. – С. 455.

### **Ассоциации старших школьников на уроке русского языка с темой – Одежда**

**Гуза Симона**

*Аспирант, Прешовский университет, Философский факультет, Институт русистики,*

*(Научный руководитель: Петрикова Анна, доцент, кандидат филологических наук, Прешовский университет, Философский факультет, Институт русистики)  
Прешов, Словакия*

**Аннотация.** В последние годы подход школьных учителей к использованию современных образовательных технологий изменился, предлагая новые результаты исследований лингводидактического и нейропедагогического характера. Использование ассоциативного метода в классе облегчает запоминание учебной программы, обогащает словарный запас, способствует усилению мотивации в обучении и творческой активности. В статье представлено использование ассоциаций на уроке русского языка по теме - Одежда и ее последующая сортировка по основной классификации.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный. Ассоциация. Метод ассоциаций. Классификация ассоциации. Одежда – тема урока.

В результате глобальных экономических, политических и социальных изменений в обществе знание иностранного языка стало необходимой предпосылкой для получения качественного образования, трудоустройства в обществе, в профессиональном росте. В последнее время традиционные методы обучения не всегда эффективно справляются с тем огромным потоком информации, который необходимо передать учащимся. Изучение русского языка как иностранного предъявляет высокие требования к когнитивным системам учащихся. По словам Мартина Лашута, «освоение фонологической, лексической, морфологической и синтаксической системы иностранного языка происходит на основе ранее усвоенного родного языка» (Лашут 2006, стр. 243). На уроках русского языка словацкие ученики часто повторяют новую лексику или переводят на свой родной язык. Мы решили найти один из способов инновационных подходов в обучении. Здесь на помощь приходят ассоциации, которые могут сделать процесс обучения более эффективным. Вызвать мотивацию для изучения русского языка, понимания структуры языка, эффективного его использования и сближения с носителями языка. Основной целью обучения иностранному языку определяет развитие коммуникативной компетенции, что включает в себя использование всех видов речевой деятельности для формирования адекватного речевого поведения в различных ситуациях общения для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. А для этого нужно обладать большим запасом лексики. Для этого мы использовали метод ассоциации.

### **Ассоциации**

Понятие ассоциации возникло довольно давно и связано в истории с именами Аристотеля и Платона. (Горошко 2008). В. Гумбольдт был первым, кто заговорил об ассоциациях в языке. На протяжении веков понятие ассоциации приобретало различные значения. В русской лингвистике А. А. Потебня выделил идею слова как формы, что внутренняя форма слова на самом деле является отношением мысли к сознанию. (Горошко 2008). А. Н. Леонтьев в своей работе определяет

ассоциацию как "связь между психическими явлениями на основе наличия сходства. «Различия в характеристиках этих явлений, при которых актуализация одного из них вызывает появление других.» ( Кухтинова 2016, с. 67). Необходимо отметить, что в настоящее время определены некоторые классические положения теории ассоциаций.

Согласно методологическому словарю авторов Э.Г. Азимова и А.Н. Шукина, ассоциация - это связь, возникающая при определенных условиях между двумя или более психическими образованиями. (Азимов, Шукин 2009). По мнению О. В. Раздорской, ассоциации можно разделить на «физические ассоциации, основой которых может быть изучение иностранных слов с помощью различного рода мнемонических ассоциаций с различными предметами и ощущениями, и зрительные ассоциации, где основой является визуализация образа для запоминания имен» (Раздорская 2012, стр. 2). Термин ассоциация широко используется в лингвистике, однако нет единого представления о том, какое языковое явление следует обозначать термином ассоциативная ассоциация. Интерес к ассоциациям, по мнению Ф. Крамера, обусловлен следующими факторами: «для некоторых исследователей выявление привычных ассоциаций родного языка является лишь первым шагом в изучении других когнитивных процессов... Другие больше интересуются ассоциациями как таковыми, основываясь на мнении, что ассоциации сами по себе отражают базовые свойства интеллекта и его мыслительных процессов» (Крамер 1968, 2).

#### **Классификация ассоциаций**

В современной психолингвистике существует большое количество классификаций, основанных на анализе данных ассоциативных экспериментов по выявлению ассоциаций между словами. Этим вопросом занимаются эксперты Г. Кларк, Дж. Дize, А.П. Клименко, А.А. Залевская, Р.М. Фрумкина и многие другие. Проблема классификации ассоциации не является однородной. Традиционно синтагматические и парадигматические ассоциации и наконец тематические ассоциации различают по отношению вербального стимула к вербальному ответу. Одна из самых обширных классификаций была предложена А. П. Клименко. Мы знаем, что существует очень большое количество классификаций ассоциаций, но для нашей работы мы выбрали только эту базовую классификацию А. П. Клименка. В соответствии с этой интерпретационной моделью, все реакции делятся на три типа: парадигматические, синтагматические, тематические. Считается, что парадигматические и синтагматические ассоциации отражают системные ассоциации слова в языке, а тематические реакции отражают актуальные контекстуальные значения слова-стимула, соотносящиеся с конкретной речевой ситуацией и личным, субъективным опытом говорящих.

#### **• Парадигматические ассоциации** - этот тип ответа включает в себя слова

та же часть речи, что и стимулирующее слово. По словам авторей Т.А. Гридина, Н.И. Коновалова эти ассоциации разделяются на: координация – отношения соподчинения, отнесенности ассоциатов к одному и тому же родовому понятию. Субординация – тип отношений между ассоциатами, в которых стимул выступает как видовое понятие, реакция – как родовое: иначе говоря, стимул находится «в подчинении» у более общей категории. Суперординация – тип ассоциативных связей, в которых стимул выступает как родовое наименование по отношению к реакции – видовому наименованию. (Т.А. Гридина, Н.И. Коновалова, с. 45)

**• Синтагматические ассоциации** - считаются реакции любой (той же, что у слова-стимула или иной) части речи, а также словоформы слова-стимула, которые без всякого изменения могут составить с ним грамматически оформленное словосочетание.

#### **• Тематические ассоциации** - относятся те, которые обусловлены

ситуативной и/или тематической близостью и могут встречаться со словом-стимулом только в определенном контексте.

#### **Разработка метода ассоциаций**

Поэтому мы использовали метод свободных ассоциаций на уроке русского языка по теме - Одежда. Этот метод характеризуется процессом, которого индивидуум свободно говорит обо всём, что приходит в голову, невзирая на то, насколько абсурдным или непристойным это может показаться.

Для проведения трех экспериментальных уроков мы выбрали класс 7-го года обучения, состоящий из 20 учеников. Возраст учеников - 13 лет. Ученики изучают русский язык с пятого класса начальной школы. В соответствии с рекомендациями, содержащимися в методике ассоциативного метода, мы объяснили новую лексику следующим образом. Мы сказали ученикам не открывать учебник во время урока и открывать только рабочую тетрадь. Мы объяснили ученикам, что им будет дано 20 слов из нового словаря и что, услышав их, они должны записать только первое, которое им представилось. Эти неиспользованные слова образуют новую лексику для урока - Одежда, которую можно найти в учебнике - Русский язык для начальной школы (Glendová V., Kovačiková E., 2017. Ruský jazyk pre základné školy 6. ročník. SPN. s. 140. ISBN 978-80-10-03164-1). На каждое новое слово им давалось примерно 3 секунды. В следующей таблице показаны стимулы и реакции этих учеников.

	<b>Стимул</b>	<b>Реакция</b>
	<b>дискотека</b>	танец, мальчик, девушка, алкоголь, пятница, лето, музыка
	<b>Дом культуры</b>	Культура, петь песни, музей, картина, искусство, художник
	<b>приглашение</b>	Пригласить, гость, гостиница, решать, свидание, средняя школа, школа
	<b>велосипедист</b>	Велосипед, спорт, машина, автомобиль, транспорт, спортивная одежда
	<b>надевать</b>	Одеть, юбка, на себя
	<b>Берет</b>	Голова, одежда, шляпа, волосы,
	<b>Шляпа</b>	Берет, не знаю, одежда
	<b>варежки</b>	Бабушка, готовить блюдо, накрыть на стол,
	<b>перчатки</b>	Зима, Шарф, одежда
	<b>колготки</b>	Девушка, мама, не знаю
	<b>Носки</b>	Дедушка, ботинки, ноги, часть одежды,
	<b>тапочки</b>	Ребёнок, маленькие ребята, ботинки, сапоги, сандали
	<b>Галстук</b>	Папа, бабочка, художник,
	<b>Зимнее пальто</b>	Летнее пальто, пальто
	<b>Плащ</b>	Одежда, дождь, холодно
	<b>Кофта</b>	Куртка,
	<b>Свитер</b>	Бабушка, холодно, пуловер,
	<b>Блузка</b>	Мама, девушка, тепло, рубашка
	<b>Фасон</b>	Фасоль, не знаю,

	<b>Материя</b>	Материал, не знаю,
--	----------------	--------------------

Нашей следующей задачей было выявить и разделить эти ассоциации на три группы: парадигматические ассоциации, синтагматические ассоциации, тематические ассоциации. В следующей таблице приведен пример нашей работы с этими ассоциациями, которые возникли у наших вышеупомянутых учеников.

Стимул	Парадигматические ассоциации	Синтагматические ассоциации	Тематические ассоциации.
Дискотека	Танец, мальчик, девушка, пятница, лето, музыка		алкоголь
Велосипедист	Велосипед, спорт		Спортивная одежда
Берет	Шляпа	Голова, волосы	
Тапочки	ботинки, сапоги, сандали		
Надевать	Одеть	Надевать юбку	Надевать на себя
Свитер	Пуловер	Свитер бабушки	холодно
Плащ	Одежда		дождь, холодно

#### Заключение

Использование метода ассоциаций на уроках русского языка может сделать процесс усвоения новой лексики более эффективным, ее более раннее и прочное запоминание. Улучшает качество знаний, повышает мотивацию и, как следствие этого, интерес к изучению иностранного языка. Создавая ассоциации, а затем разделяя их, была также предпринята попытка создать ассоциативную цепочку, которая дала возможность ученикам лучше понять и сориентироваться в новой лексике темы - Одежда. Для лучшего понимания этих слов хорошо было бы создать упражнения на эти ассоциативные ряды и больше работать с ними на уроках русского языка.

#### Список литературы:

1. Азимов Е. Г. 2009. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Икар. 448 с. ISBN 978-5-7974-0207-7
2. Cramer, Ph. Word Association / Ph. Cramer. – New York ; London : Academic Press, 1968. – 178 p.
3. Глендова В. Ковачикова Е., 2017. Русский язык для начальной школы 6 класс. SPN. s. 140. ISBN 978-80-10-03164-1
4. Гридина, Т.А. Коновалова Н.И. Методы психолингвистических исследований: теория, практикум, тренинги. Флинта. 356 с. ISBN: 978-5-9765-4604-2
5. Лашут, М. Современное состояние исследований мозга в отношении усвоения языка. В: VARIA XIV. Материалы XIV коллоквиума молодых лингвистов. Словацкое лингвистическое общество при Словацкой академии наук, кафедра словацкого языка, факультет искусств, Карлов университет в Нитре. с. 241-248. ISBN 80-89037-04-6.
6. Раздорская, О. В., 2012. Изучение ассоциативного мышления студента как предпосылка для развития рефлексивно-креативного подхода к обучению иноязычному языку]. In. Vol. 2012, № 9, с. 1-7, ISSN 2304-120X
7. Горошко, Е. И. Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента. 2008. <http://www.textology.ru/razdel.aspx?id=38> (дата обращения: 7.2.2022)
8. Кухтинова, А. П. Применение технологии развития ассоциативно-образного мышления с использованием ИКТ и современных гаджетов [Технология развития ассоциативно-образного мышления с использованием ИКТ и современных гаджетов]. In: Vestnik RUDN, no. 3, p. 72,

---

Доступно на: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-tehnologii-razvitiya-assotsiativno-obraznogo-myshleniya-na-urokah-matematikis-ispolzovaniem-ikt-i-sovremennyh-gadzhetov> (дата обращения: 7.2.2022)

## Модульное обучение как способ реализации системно-деятельностного подхода в образовательной среде колледжа

Гуркина Юлия Андреевна

Аспирант Академии психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»  
(Ростов-на-Дону, Россия)

(Научный руководитель: Бермус Александр Григорьевич, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой образования и педагогических наук, Академии психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (Ростов-на-Дону, Россия))

**Аннотация.** В статье проводится анализ особенностей использования модульного обучения в контексте реализации системно-деятельностного подхода как методологической основы ФГОС. Отмечается эффективность применения данной образовательной технологии в системе СПО. Цель статьи – выделить аспекты модульного обучения, способствующие реализации задач, определенных ФГОС, позволяющие осуществлять инновационное развитие образовательных учреждений СПО.

**Ключевые слова:** модульное обучение, системно-деятельностный подход, среднее профессиональное образование, ФГОС, инновация.

Изменения, стремительно происходящие сегодня в обществе и экономике, требуют от человека умения быстро приспосабливаться к возникающим условиям, находить приемлемые решения сложных вопросов, демонстрируя гибкость и неординарность мышления, не терять самообладания в ситуации неопределенности, строить продуктивную коммуникацию с разными людьми, оставаясь при этом в поле общечеловеческих норм и правил. Необходимость реагировать на вызовы современности привела к изменениям в системе среднего профессионального образования, которые нашли отражение во ФГОС нового поколения. Самое главное новшество этих стандартов заключается в том, что преподаватель из источника информации превращается в наставника, помощника, проводника в мир знаний, а студент - из наполняемого информацией сосуда в самостоятельного добытчика необходимых теоретических сведений для решения различных практических задач. Сегодня обществу нужны творческие люди, которые могут быть активными строителями жизни, которые способны самосовершенствоваться, развиваться, принимать независимые от чужого мнения решения, быстро адаптируясь к новым условиям.

Включение федеральных государственных образовательных стандартов в концепцию развития образования определено седьмой статьей Закона Российской Федерации «Об образовании», в которой государственные образовательные стандарты позиционируются как ключевой нормативный правовой акт. Согласно законодательству Российской Федерации ФГОС устанавливает систему норм и правил, являющихся обязательными для любого образовательного учреждения, если его деятельность направлена на реализацию основных образовательных программ.

Система требований, изложенная в Стандарте, позволяет провести экспертизу знаний освоивших основную образовательную программу путем установления степени их соответствия определенным в нормативном документе критериям. Уровень и форма образования могут быть различными. Достаточный уровень владения профессиональными навыками специалистов среднего звена определяют ФГОС СПО.

Приказ Министерства образования и науки России от 17.05.2012 №413 (ред. от 29.06.2017) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного)

общего образования» в качестве методологической основы Стандарта определяет системно-деятельностный подход, который даёт возможность осуществить:

- «формирование готовности обучающихся к саморазвитию и непрерывному образованию;
- проектирование и конструирование развивающей образовательной среды образовательного учреждения;
- активная учебно-познавательная деятельность обучающихся;
- построение образовательного процесса с учетом индивидуальных, возрастных, психологических, физиологических особенностей и здоровья обучающихся». [5]

Таким образом, проектирование учебного процесса посредством системно-деятельностного подхода делает возможным моделирование максимально комфортных условий для организации активной и разноплановой деятельности обучающегося, обеспечив реализацию его познавательного интереса, подкрепленного высокой степенью самостоятельности. Такой образовательный процесс порождает предпосылки для постановки и решения главной задачи – конструирования педагогической среды, способствующей формированию «гармоничной, нравственно совершенной, социально активной, профессионально компетентной личности через активацию внутренних резервов». [1, с. 24] Кроме того, деятельностный подход в обучении выступает в качестве связующего звена между традиционным и компетентностным подходами. Реализуя идеи системно-деятельностной парадигмы образования, педагог не только способствует организации познавательной активности обучающегося, но и, принимая во внимание возможности каждого, выстраивает необходимую линию взаимодействия.

Сущность системно-деятельностного подхода заключается в отказе от предъявления знаний как продукта, готового для усвоения. Обучающиеся сами совершают их открытие в ходе самостоятельного исследования того или иного явления. Задача педагога состоит в создании предпосылок для возникновения у обучающихся потребности в самостоятельной исследовательской деятельности. Учебная деятельность должна быть организована таким образом, чтобы решение поставленных учебных задач требовало от каждого обучающегося творческого переосмысления учебного материала, индивидуального поиска, результатом которого станет овладение новыми знаниями. Академический материал, предъявляемый в ключе системно-деятельностной модели обучения, выступает в роли образовательной среды, которая способствует формированию каждым обучающимся собственного образовательного результата. [6, с. 31].

Эффективным способом реализации системно-деятельностного подхода в образовательной среде колледжа может стать модульное обучение, которое в системе СПО складывается из планомерного овладения студентом упорядоченной последовательностью модульных единиц. Гибкость и многообразие методов технологии модульного обучения в профессиональном образовании как никогда важны именно сегодня, когда качественные и количественные характеристики востребованной на рынке труда рабочей профессии определяют рыночные отношения, требующие перераспределения рабочей силы и, как

следствие, её масштабной переквалификации. Большое значение имеет и постоянное ускорение научно-технической эволюции, требующее пересмотра сроков подготовки квалифицированных рабочих в сторону уменьшения.

Принципы модульного обучения впервые описаны в работах американского психолога Б.Ф. Скиннера. Их теоретическое обоснование и разработка связаны с именами зарубежных учёных, среди которых Дж. Рассел, Б. и М. Гольдшмидт, К. Курх, Г. Оуэнс. [4, с.3] Началом продвижения технологий модульного обучения в профессиональном образовании стала парижская конференция

ЮНЕСКО (1974), рекомендовавшая «создание открытых и гибких структур образования и профессионального обучения, позволяющих приспосабливаться к изменяющимся потребностям производства, науки, а также адаптироваться к местным условиям» [4, с.3]. Модульное обучение наиболее полно соответствовало предложенным рекомендациям, поскольку давало возможность гибко конструировать содержание образовательной программы, которое выстраивалось из блоков. Более того, принципы модульного обучения позволяли объединять и использовать как единое целое разные виды и формы учебной деятельности, исходя из потребностей и возможностей конкретной аудитории обучающихся. Обучающиеся получали возможность самостоятельно выбирать приемлемый для них темп освоения предложенного им индивидуального образовательного маршрута.

Модульное обучение привлекало внимание многих исследователей, интерес которых был обусловлен стремлением реализовать различные цели. Так, Дж. Рассел одним из главных преимуществ данной технологии считал возможность создания индивидуального образовательного маршрута, темп прохождения которого определяется самим обучающимся. Дж. Клингстед и С. Курх связывали модульное обучение с возможностью продуктивной организации самостоятельной работы обучающихся, которые, определив уровень своих возможностей, самостоятельно нарабатывают недостающие знания, используя специально созданные корректирующие модули. Для В.М. Гареева, Е.М. Дурко, С.И. Куликова и Г. Оуэнса определяющее значение имела возможность сочетания в процессе модульного обучения разнообразных форм и методов академической деятельности. Сильной стороной модульной технологии, по мнению В.Б. Закорюкина и В.И. Панченко, является возможность гибкого конструирования содержания образовательных программ, основанного на комбинировании необходимых, заранее сформированных единиц учебного материала – модулей. И. Прокопенко, М.А. Чошанов, П. Юцявичене рассматривают модульное обучение как способ формирования высокой степени готовности обучающихся к выбранной профессиональной деятельности. [4, с.4] С трудами П.А. Юцявичене и её последователей связано появление в конце 80-х годов идей модульного обучения в России.

Обобщая разные точки зрения на цели, которые позволяет реализовать модульное обучение, можно говорить об эффективности использования данной технологии в случае, если:

- необходимо обеспечить оптимальные условия формирования личности посредством гибкого конструирования содержания образовательных программ;
- необходимо максимально адаптировать образовательную программу к индивидуальным потребностям личности и уровню её подготовленности путём конструирования индивидуального образовательного маршрута. [2, с.48]

Кроме этого, следует отметить, что технология модульного обучения вобрала в себя самые продуктивные черты ведущих теорий современной дидактики, тем самым усовершенствовав критерии отбора содержания, способы его изложения, принципы организации академической деятельности обучающихся. Иными словами, модульное обучение выступает преемником других образовательных парадигм, аккумулируя их лучшие идеи и принципы.

Так, например, из программированного в модульное обучение пришли принципы координирования образовательного процесса. Фрагментарность, свойственная программированному обучению, нивелируется в модульном обучении за счёт тщательно продуманной программы и проблемного изложения учебного материала модуля – принципа, заимствованного в технологии проблемного обучения. Модульное обучение отличается высокой степенью адаптивности, которая

проявляется в особенностях организации дифференцированного подхода к проектированию индивидуальной образовательной траектории каждого обучающегося. Использование в модульном обучении нестандартных форм и методов организации образовательного процесса позволяет не только восполнить дефицит делового общения, но и создать условия для активизации познавательных процессов, развития любознательности, формирования навыков коммуникации.

Проведя теоретическое исследование аспектов модульного обучения, можно определить его отличительные черты:

- в основе модульного обучения лежит тщательная проработка всех звеньев дидактической системы и убедительное их предъявление как в отдельном модуле, так и в модульной программе в целом;

- использование модульной технологии предполагает четко структурированную организацию содержания учебного материала, его логическое изложение, сопровождение академического процесса методическими ресурсами, наличие корректного механизма управления учебной деятельностью, представленного системой оценивания и контроля степени усвоения знаний;

- модульное обучение позволяет координировать учебный процесс с индивидуальными возможностями и потребностями обучающегося, реализуя принцип вариативности обучения.

Перечисленные черты позволяют говорить о достаточном уровне технологичности модульного обучения, определяющейся:

- конструктивно структурированной организацией учебного контента;
- логически выстроенной очередностью всех звеньев дидактической системы, являющихся элементами модульной программы;

- обоснованной вариативностью организационно-методических элементов образовательного продукта.

Подводя итог анализу особенностей модульного обучения, можно сформулировать его определение. Модульное обучение – одна из форм организации процесса образования, определяющаяся в большей мере принципом сознательности (обучающиеся должны обладать достаточно высоким уровнем сознательности, поскольку каждый из них строит учебную траекторию сообразно со своими потребностями и возможностями), получившим развитие в контексте деятельностной парадигмы. Отличительными чертами модульного обучения являются достаточная степень технологичности и закрытая система управления.

Несмотря на различные подходы исследователей к трактовке целей модульного обучения несомненно одно: важная цель модульного обучения как одного из средств реализации системно-деятельностного подхода определяется проектированием гибких образовательных структур не только по содержанию, но и по формам организации обучения, "гарантирующих удовлетворение потребности, имеющейся в данный момент у человека, и определяющих вектор нового, возникающего интереса" [3, с. 36].

Обращаясь к СПО, можно отметить, что, реализуя образовательную деятельность колледжа посредством технологии модульного обучения, преподаватели получают возможность существенно повысить качество знаний выпускников. Это определяется возможностью координировать познавательные потребности студентов, культивируя их продуктивную образовательную самостоятельность, подкреплённую консультативной поддержкой.

Использование модульного обучения в средних профессиональных учреждениях будет способствовать их инновационному развитию. Эта тенденция определяется формированием у

студентов навыков продуктивного мышления, развитием высокого уровня сознательности, складыванием системы самооценки, воспитанием самостоятельности.

Таким образом, модульное обучение, выступая в качестве эффективного способа модернизации образовательного процесса в колледже, решает одну из важнейших задач, обозначенных в ФГОС СОО и ФГОС СПО: достижение высокого уровня сформированности системы научных знаний, профессиональных и личностных качеств.

#### **Список литературы:**

1. Аксенова Н.И. Системно-деятельностный подход как основа формирования метапредметных результатов // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. заоч. конф. СПб.: Реноме, 2012 – с. 23-26.
2. Борисова Н.В. От традиционного через модульное к дистанционному образованию: Учеб. пособие. - М.-Домодедово: ВИПК МВД России, 1999.-174 с.
3. Вазина К.Я. Саморазвитие человека и модульное обучение. - Н. Новгород, 1991. – 119 с.
4. Методологические основы системы модульного формирования содержания образовательных программ и совместимой с международной системой классификации учебных модулей (по материалам научных исследований, выполненных МГУ им. М.В. Ломоносова в рамках проекта ФПРО 2005 года и национального проекта 2006 года)  
URL: [https://orensau.ru/ru/prochiodokumenty/doc\\_view/306](https://orensau.ru/ru/prochiodokumenty/doc_view/306) (дата обращения: 20.01.2022).
5. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования» (ред. от 29.06.2017) (Зарегистрировано в Минюсте России 07.06.2012 № 24480) // Федеральный портал «Российское образование»: новости, статьи, экспертные комментарии -URL: <https://edu.ru/documents/view/60641/> (дата обращения: 24.01.2022).
6. Сухов В.П. Системно-деятельностный подход в развивающем обучении школьников : монография / В. П. Сухов ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. - 155 с.

## Анализ явления аббревиации в английской и русской терминосистемах международного гуманитарного права

**Давятн Анаит Гагиковна**

*кандидат филологических наук,  
кафедра иностранных языков РТУ МИРЭА, Москва, Россия*

**Abstract.** The article discusses the main results of scientific research related to a comparative analysis of English and Russian term systems, which are used in the field of International Humanitarian Law and includes abbreviations. In total, we've studied more than 60 terms-abbreviations functioning in the field of International Humanitarian Law.

**Ключевые слова:** терминообразование, сопоставительный анализ, термины международного гуманитарного права, аббревиация.

Анализ английских и русских терминов рассматриваемой нами правовой отрасли показал, что наиболее употребительным способом терминообразования является аббревиация, суть которой состоит «в построении усеченных вариантных понятий на базе протяженных терминологических единиц» [5, стр. 10]. Особенно активно этот способ развивался в XX столетии. Аббревиация осуществляется посредством урезания или сокращения отдельных частей звуковой оболочки либо графической формы слова.

По мнению С.В. Гринева-Гриневича, суть процесса аббревиации заключается в «сложении слов либо основ с их одновременным сокращением» [2, стр. 146]. Высокая продуктивность такого способа словообразования отмечается не только в языках для специальных целей, но и в общеупотребительном национальном языке. Л.Л. Нелюбин считает, что появление в языке аббревиаций «связано с общей тенденцией к экономии средств выражения, к компрессии речи» [3, стр. 117]. Справедливым также является мнение Л.Л. Нелюбина о том, что «сокращения как компактные лексические единицы способны передать одну и ту же информацию, которая содержится в многокомпонентных терминах, и могут обеспечить сжатие объема передаваемой информации с сохранением общей семантической целостности и значимости» [Там же.].

Известно, что аббревиатуры широко используются во всех научных областях, в том числе и в исследуемой нами правовой сфере. Примерами аббревиации в английской терминосистеме международного гуманитарного права могут служить следующие:

- ACHR 1969 (American Convention on Human Rights, 1969) – Американская конвенция о правах человека;
- GC I (Conventions for the protection of war victims – First) – Конвенции о защите жертв войны – Первая;
- GC III (Third (Prisoners of War)) – Третья – военнопленные;
- H 1970 (Convention for the Suppression of Unlawful Seizure of Aircraft) – Конвенция о борьбе с незаконным захватом воздушных судов;
- UN1945 (Charter of the United Nations – San Francisco, 26 June 1945) – Устав Организации Объединенных Наций – Сан-Франциско, 26 июня 1945 года;

- WEU P. III (Protocol No. III on the "Control of Armaments". Annexe to the Treaty of 17 March 1948 (WEU Covenant)) – Протокол No III «О контроле над вооружениями». Приложение к Договору от 17 марта 1948 года и мн. др.

В русской терминосистеме международного гуманитарного права обнаруживаются такие аббревиатуры, как:

- АПП – армейский приемный пункт военнопленных;
- АСУВ – автоматизированная система управления войсками;
- БИУС – боевая информационно-управляющая система (военно-морск.);
- ВВТ – вооружение и военная техника;
- ВШК – Военно-штабной комитет;
- ГК – Главное командование;
- ДКБ – Договор о коллективной безопасности;
- ОВС – Объединенные вооруженные силы;
- ОМУ – оружие массового уничтожения;
- ПВ – пограничные войска.

Следует отметить, что к основным способам терминообразования относятся лексико-синтаксический, лексико-семантический, морфолого-синтаксический, но наиболее употребительным является аббревиация. Причем вопрос об аббревиатурах относится к спорным, поскольку аббревиатура, являясь условным сокращением многокомпонентного термина, становится синонимом того же понятия, что считается нежелательным явлением. Кроме того, аббревиатуры вызывают особую сложность при переводе, так как «значения аббревиаций нередко совпадают со значениями терминов в их полной форме, претерпевая определенные семантические сдвиги» [4, стр. 19].

Л.Л. Нелюбин в качестве примера приводит следующие термины: «Military Police (военная полиция); МР (военный полицейский); WAC (военнослужащая женской вспомогательной службы сухопутных войск) и т.д.» [Там же.].

Также отметим, что сокращения совпадают по своей форме во многих научных областях, что вызывает трудности в понимании и переводе, а следовательно, требует от переводчика владения не только лексикой и терминологией, но и знанием аббревиатур.

#### **Список литературы:**

1. Володина М.Н. Термин как языковое выражение специального понятия [Текст] / М.Н. Володина // Stephanos. – М. : Изд-во Фил. фак. МГУ имени М.В. Ломоносова, 2019. – Том 4. – No 36. – С. 160–166.
2. Гринев-Гриневиц С. В. Терминоведение [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С.В. Гринев-Гриневиц. М. : Изд. центр «Академия», 2008. – 304 с.
3. Нелюбин Л. Л. Введение в технику перевода [Текст] : (когнитивный теоретико-прагматичный аспект) : учеб. пособие / Л.Л. Нелюбин. – М. : Флинта : Наука, 2009. – 216 с.

- 
4. Нелюбин Л.Л. Учебник военного перевода [Текст]: английский язык : общий курс / Л.Л.Нелюбин, А.А.Дормидонтов, А.А.Васильченко.– М.: Военное изд-во, 1981.–380 с.
  5. Татаринов В. А. Общее терминоведение [Текст] : энциклопедический словарь / В. А. Татаринов. – М. : Московский лицей, 2006. – 526 с.
  6. Curtis F.J. Doebbler, Dictionary of Public International Law. 2018. 700 p.
  7. DoD Dictionary of Military and Associated Terms [Electronic resource]. 2018. 388 p. Mode of access: <https://www.hsdl.org/?view&did=813130>

## Эффективность компьютерных технологий в процессе обучения

**Дарбинян Мариам Арутюновна**

*Студентка 1 курса филологического факультета русского языка и литературы, ЕГУ, Иджеванский филиал. Иджеван, Армения*

*(Научный руководитель: Минасян Светлана Михайловна, профессор РАЕ, к.п.н., доцент кафедры русского языка и литературы. ЕГУ, Иджеванский филиал, Ереван, Армения)*

**Аннотация:** в статье говорится об использовании информационных и коммуникационных технологий в образовательных целях. Для реализации познавательной и творческой активности школьника в учебном процессе используются современные образовательные технологии, дающие возможность повышать качество образования, более эффективно использовать учебное время и снижать долю репродуктивной деятельности учащихся за счет снижения времени, отведенного на выполнение домашнего задания.

**Ключевые слова:** компьютер, информационные технологии, образование, информация, информатизация.

Современное человечество включилось в общеисторический процесс, называемый информатизацией. [5, с. 3] В отличие от индустриального общества, в котором главным было производство материальных благ, в нынешнем, постиндустриальном, обществе основным видом деятельности становится производство информации, и этот процесс называют информатизацией (отсюда и термин — информационное общество).

Основной целью педагогических коллективов является создание условий для выявления и развития способностей каждого ребенка, формирования личности, имеющей прочные базовые знания и способной адаптироваться к условиям современной жизни. Информатизацию образования следует рассматривать как одно из важных средств достижения поставленной цели. При этом имеется в виду решение ряда последовательных задач: техническое оснащение, создание дидактических средств, разработка новых технологий обучения и т.д., определяющих этапы процесса модернизации.

Методологические аспекты образования в эпоху информатизации общества рассматриваются в работах Беспалько В.П., Тихомирова О.К., Роберт И.В., Хуторского А.В., Гершунского Б.С., Полат Е.С., Вербицкого А.А. и других.

Информатизация представляется ими как основной путь преодоления кризиса образования за счет развития новых моделей образования, внедрения новых технологий и педагогических систем и теорий обучения.

Одним из приоритетных направлений процесса информатизации современного общества является информатизация образования – внедрение средств новых информационных технологий в систему образования. Это сделает возможным:

- совершенствование механизмов управления системой образования на основе использования автоматизированных банков данных научно – педагогической информации, информационно-методических материалов, а также коммуникационных сетей;

- совершенствование методологии и стратегии отбора содержания, методов и организационных форм обучения, соответствующих задачам развития личности обучаемого в современных условиях информатизации общества;

- создание методических систем обучения, ориентированных на развитие интеллектуального потенциала обучаемого, на формирование умений самостоятельно приобретать знания, осуществлять информационно–учебную, экспериментально – исследовательскую деятельность, разнообразные виды самостоятельной деятельности по обработке информации;

- создание и использование компьютерных тестирующих, диагностирующих, контролируемых и оценивающих систем.

По мнению академика В.Г.Кинелева [4, с. 39], именно с новыми информационными технологиями сегодня связываются реальные возможности коренного изменения технологии получения нового знания посредством более эффективной организации познавательной деятельности обучаемых в ходе учебного процесса.

Использование дополнительных технических средств, таких как мультимедийный проектор и интерактивная доска, могут дополнительно повысить уровень усвоения знаний учащимися при помощи визуализации информации. [8].

Можно выделить основные возможности использования компьютера в учебном процессе:

- работа с обучающими программами;
- выполнение математических вычислений;
- поиск информации;
- моделирование различных процессов.

Мультимедийный проектор (Видеопроектор) – техническое средство, предназначенное для проецирования различных изображений на большой экран с источника видеосигнала [2].

Мультимедийный проектор позволяет [6,с. 288]:

пользоваться любыми компьютерными приложениями; использовать на занятиях обучающие видеофайлы; демонстрировать презентацию для аудитории; использовать материалы глобальной сети Интернет.

Учителя уже стоят перед необходимостью освоения новейших технологий обучения, таких, как телеконференции, электронная почта, видеокнижки на лазерных дисках, электронные книги для микрокомпьютеров, системы мультимедиа. Применение в образовании компьютерных технологий предоставляют большие возможности, как преподавателю, так и ученикам.

Рассматривая положительные стороны глобального использования ИТ-технологий, можно увидеть, что в настоящее время, нам стало гораздо проще находить необходимую нам информацию, следовательно, нам стало проще развивать себя в интеллектуальном плане. [7]. Сейчас, если человек захотел выучить английский язык, он может сделать это все электронным образом: существует множество обучающих сайтов и видеороликов. Использование ИТ позволяет заменить многие традиционные средства обучения. Во многих случаях такая замена является эффективной, так как позволяет поддерживать у учащихся интерес к предмету, позволяет создать информационную обстановку, стимулирующую интерес и пытливость ребенка. В школе компьютер дает возможность учителю оперативно сочетать разнообразные средства, способствующие более глубокому и осознанному усвоению изучаемого материала, экономит время урока, позволяет организовать процесс обучения по индивидуальным программам.

Одной из важных задач современного образования является организация доступа к электронным информационным ресурсам. Одним из наиболее эффективных способов решения

данной проблемы является создание электронных библиотек. Электронные библиотеки – это распределенные каталогизированные информационные системы, позволяющие хранить, обрабатывать, распространять, анализировать, организовывать поиск в разнообразных коллекциях электронных документов через глобальные сети передачи данных. Основными целями электронных библиотек на сегодняшний день являются [1, с. 158]: сделать информацию более доступной; содействовать сохранению научного и культурного наследия; повысить эффективности работы и обучения.

Выше речь шла о положительном влиянии на образовательный процесс средств информационных и коммуникационных технологий. Но, как и всякий предмет или явление, ИКТ имеют и обратную сторону. Их использование во всех формах обучения может привести к ряду негативных последствий, среди которых:

- ухудшение физиологического состояния и здоровья учащегося (неустойчивая детская психика приводит к привыканию к компьютеру учащихся, что сказывается на их здоровье);

- ряд психолого-педагогических проблем (неотфильтрованная информация наносит психологический вред ребенку);

- снижение речевой активности обучающегося (что особенно характерно для форм открытого и дистанционного обучения), в результате чего учащийся не имеет достаточной практики формулирования и высказывания собственных мыслей. Согласно последним психологическим исследованиям, длительное отсутствие активной речевой практики негативно сказывается на процессах мышления, в т.ч. самостоятельного;

- недостаток живого диалогического общения между участниками образовательного процесса, который становится дефицитным в результате чрезмерной индивидуализации обучения.

Наша задача — изменить ход обучения, сделав его более эффективным и интересным, а полученные знания более углубленными и обобщенными. Информационные технологии решают ряд проблем, которые возникают в процессе обучения. В последнее время в управлении большое распространение получает использование телекоммуникационных технологий в дистанционном обучении, что позволяет более оперативно осуществлять [3, с. 69]:

- дифференцированный подход к обучению;

- разрабатывать новые системы контроля;

- проводить групповые занятия;

- организовывать интерактивное общение для обобщения и обмена мнениями с педагогами других регионов;

- связаться с учителем-консультантом, участвовать в международных олимпиадах, конференциях.

Рассмотренные нами информационные технологии показывают, что по мере их развития удавалось ставить и решать все более сложные задачи педагогики и образования. Информационные технологии начинают играть все более важную роль не только как инструмент автоматизации образовательного процесса, но и как отличный полигон для проверки получаемых и вновь добываемых знаний. Информационное пространство в образовании позволит добиться повышения эффективности и качества процесса обучения, а также сокращения времени и улучшения условий для дополнительного образования и образования взрослых.

**Список литературы:**

1. Вигурский К.В., Горный Е.А. Развитие электронных библиотек: мировой и российский опыт, проблемы, перспективы // Интернет и российское общество / Под ред. И. Семенова; Моск. Центр Карнеги. – М.: Гендальф, 2002, С. 188.
2. Кравчяня Э.М. Технические средства обучения в школе: учебное пособие. / Минск: ТетраСистемс, 2005, 272 С.
3. Латыпова В.А. Анализ инструментов организации и проведения вебинаров // Молодой ученый, 2011, №9, С. 74.
4. Манторова И.В. Представление учебной информации мультимедийными средствами как фактор повышения качества усвоения знаний: Дис. ... канд. пед. наук. Карачаевск: КЧГПУ, 2002. 187 с.
5. Пегов, А.А. Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе (Краткий курс лекций) / А.А. Пегов, Е.Г. Пьяных. – : , 2010. – 71 с.
6. Терентьева М.А., Фесенко В.В. Техника нового поколения в учебном процессе на примере использования мультимедийного проектора // Вопросы совершенствования предметных методик в условиях информатизации образования: материалы Второй Всероссийской научно-методической конференции студентов и аспирантов (Славянск-на-Кубани, 31 декабря 2010 г.). – Славянск-на-Кубани: ИЦ СГПИ, 2011, С. 291.
7. «Плюсы» и «минусы» применения информационно-коммуникационных технологий в образовании. [Электронный ресурс] - <https://pedsovet.org/article/plyusy-i-minusy-primeneniya-informatsionno-kommunikatsionnyh-tehnologiy-v-obrazovanii> - статья в интернете.
8. Фесенко, В. В. Современные информационные технологии в общеобразовательной школе / В. В. Фесенко, Г. Б. Прончев. — Текст: непосредственный // Молодой ученый.—2011.—№10(33).— Т.1.—С. 88-92. — URL: <https://moluch.ru/archive/33/3799/> (дата обращения: 02.02.2022).

## Основы практической разработки учебного пособия по методике преподавания РКИ для греческих студентов-филологов

Деменга Афина

*Студентка четвертого курса, Фракийский университет имени Демокрита, Комотины, Греция*

*(Научный руководитель: Калита Оксана Николаевна, кандидат педагогических наук,  
Фракийский университет имени Демокрита, Комотины, Греция)*

**Аннотация.** В данной статье описывается опыт создания учебного пособия по методике преподавания русского как иностранного для студентов-филологов греческих вузов. Описываются главные задачи и цели пособия, структура его теоретической и практической части, в которых реализуются инновационные подходы к организации и представлению содержания обучения русского языка как иностранного. Пособие имеет национально-ориентированную направленность, так как все примеры, дающиеся в пособии, основываются на ошибках и трудностях, которые возникают у греческих обучающихся.

**Ключевые слова:** методика преподавания РКИ, греческие студенты-филологии, учебные пособия по методике РКИ, национально-ориентированные пособия.

Интерес к русскому языку и культуре в Греции в последние годы стремительно растёт. Это связано, с одной стороны, с развитием экономических, культурных и политических связей между Грецией и Россией: образование русско-греческих организаций, обмен и совместное развитие проектов в области образования и культуры, туризма и спорта. С другой стороны, увеличилось количество желающих изучать русский язык в профессиональных целях, особенно после того, как он стал изучаться в университетах Греции, и стал основным предметом специальности в некоторых вузах.

Помимо специалистов в области лингвистики, литературоведения и перевода в высших учебных заведениях Греции готовят и преподавателей русского как иностранного (РКИ). В связи с этим особое место в греческих вузах занимает подготовка филологов-русистов (греческих специалистов, учителей, преподавателей РКИ), как «образованных носителей русского языка».

Надо отметить, что «Методика преподавания РКИ» на филологических факультетах в Греции достаточно молодая дисциплина и стоит она достаточно обособленно от остальных иностранных, в основном европейских языков, преподавание которых закреплено в Греции многолетней традицией. Это связано с тем, что запрос на подготовку специалистов в этой области появился достаточно недавно, и осуществляется не на всех факультетах, на которых преподается русский язык.

Говоря о высших учебных заведениях в Греции, можно сказать, что помимо специалистов в области лингвистики, литературоведения и перевода, есть факультеты, на которых готовят и преподавателей русского как иностранного (РКИ) – филологов-русистов (греческих специалистов), как «образованных носителей русского языка».

В настоящее время специализацию преподаватель РКИ получают студенты-филологи филологического факультета Национального Афинского университета имени И. Каподистрии и филологического направления кафедры языков литературы и культуры стран черноморского бассейна Фракийского университета им. Демокрита в городе Комотины. После получения диплома и разрешения на преподавание РКИ, они имеют право работать в Греции как в государственных и частных высших учебных заведениях, так и в средних учебных заведениях, а также в школах воскресного дня.

Несмотря на множество учебников и методических пособий по методике, [5,6,7, 9], а по практике [2,3,8] преподавания РКИ, изданных на территории Российской Федерации, нет учебного пособия, соответствующего программе данной дисциплины филологического факультета в высших учебных заведениях Греции. Все это, несомненно, осложняет работу преподавателя.

В связи с этим возникла необходимость создания учебного пособия по методике преподавания РКИ специально для студентов-филологов, обучающихся на филологических факультетах греческих вузов.

Создание такого пособия поможет студентам лучше понять дисциплину «Методика преподавания РКИ», так как в нём собраны и описаны основные понятия, и даны наглядные примеры урока с объяснениями. То, что касается педагогических терминов, то анализ и их трактовка поможет студентам избежать их неправильного понимания и перевода на греческий язык.

Данное пособие было разработано нами в соавторстве с Аллой Александровной Акишиной, специалистом в области методики преподавания русского как иностранного и автором множества пособий.

Пособие состоит из двух частей – теоретической и практической. В первой части, состоящей из двух разделов, рассматриваются теоретические основы методики преподавания русского как иностранного, описываются основные приемы и методы, необходимые для успешного преподавания русского языка, а также анализируются методические термины, без которых нельзя обойтись.

Первый раздел: «Основы науки Методика преподавания русского языка как иностранного». В нём даются основные теоретические понятия науки методики, как части педагогики, описываются цели, задачи и принципы обучения РКИ, разъясняется что является предметом обучения и анализируются его содержание. Предлагается знакомство с разными методами преподавания иностранных языков в разные исторические периоды.

Во втором разделе: «Учебный процесс РКИ и его субъекты» студенты знакомятся со структурами уроков (занятий), контролем, видами и типами упражнений и заданий, с взаимодействием преподавателя и студентов, с современными интерактивными технологиями. После каждой темы для студентов предлагаются проверочные вопросы, а также прилагается алфавитный словарь методических терминов, облегчающий запоминание терминов и ориентацию в них. Несомненно, одной из главных задач для нас было отобрать методические термины, используемые в методике преподавания РКИ. Таким образом, в конце пособия нами был составлен словарь необходимых методических терминов, предполагаемых, в дальнейшем, представить на двух языках, русском и греческом, с соответствующими объяснениями и примерами.

Основной и главной задачей в процессе написания второй части данного пособия перед нами стояла цель создания учебного пособия, включающего как практические советы, так и примеры преподавания русского языка как иностранного.

Пособие структурируется как национально-ориентированное, в нем приводятся сопоставления русского и греческого языков, описываются ожидаемые при изучении русского языка греками интерференции, а также трудности, с которыми встречаются греки, изучая русский язык. Одновременно пособие предусматривает и обучение русской письменной речи: даются задания к текстам по развитию умений находить главную мысль в тексте, составлять конспекты, план, тезисы.

И главное, в пособии мы постарались рассказать и указать студенту, будущему преподавателю, какие ошибки часто встречаются в преподавании РКИ, как их избежать, показывая примеры удачных занятий, которые помогут ему в будущей практической деятельности.

Таким образом, мы представляем новый учебный этно-ориентированный комплекс для греческих студентов-филологов по специальности: «Преподаватель русского языка как иностранного», в котором реализуются инновационные подходы к организации и представлению обучения русскому языку как иностранному.

Данное пособие опирается на личный опыт авторов в преподавании данной дисциплины в России, странах Европы, Америке и в Греции, а также – на программу курса лекций по предмету «Методика преподавание русского как иностранного», преподаваемого в греческих вузах. Помимо обучающихся, студентов-филологов греческих вузов, это пособие может стать полезным всем преподавателям РКИ, преподающим русский язык на территории Греции.

### Список литературы

1. Акишина А. А., Каган О. Е. «Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного» – М.: Русский язык Курсы, 2008. – 255 с.
2. Аркадьева Э. «Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного» – М., 2005.
3. Вагнер В. Н. «Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа» – М., 2001.
4. Васильева Г. М., Вишнякова С. А., Вольская Л. А. и др. «Русский язык как иностранный: методика обучения русскому языку: учебное пособие для вузов под ред. И. П. Лысаковой» – М.: ВЛАДОС, 2004. – 69 с.
5. Власова Н. С., Алексеева Н. Н. и др. «Практическая методика преподавания русского языка на начальном этапе» – М., 1990
6. Капитонова, Л. В., Московкин А. Н., Щукин А. Н., «Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Т. И.; под ред. А. Н. Щукина» – М.: Русский язык Курсы, 2009. – 308 с.
7. Щукин А. Н. «Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Под ред. А. Н. Щукина» – М., 2003.
8. Δορμπαράκης Π., Αποστολοπούλου Μ., Χατζηδάκη (επιμέλεια) «Παιδαγωγική ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια – λεξικό, Ελληνικά γραμμάτα», 1989

## Обучение в "Telegram" как мотивационный фактор изучения русского языка

Добровольская Анна Максимовна

*Магистрант, 2 курс, филологический факультет, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, Москва, Россия*

*(Научный руководитель: Китанина Элла Анатольевна, д. ф. н., доцент кафедры общего и русского языкознания, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, Москва, Россия)*

**Аннотация:** в статье рассматривается образовательный потенциал интернет-платформы Telegram в качестве мотивационного фактора. Предлагаются возможности использования интернет-платформы Telegram как актуального и эффективного медиапространства в обучении русскому языку, анализируются его функции, возможности, достоинства, оценивается возможность использования интернет-платформы Telegram как в качестве средства дополнения классического образовательного процесса, так и в качестве самостоятельного образовательного ресурса.

**Ключевые слова:** мотивация, обучение РКИ, Telegram, обучение иностранных студентов, современные технологии в обучении, дистанционное обучение.

На сегодняшний день существует множество нерешенных проблем, связанных с обучением русскому языку иностранных студентов. Одна из таких проблем – это мотивация и поддержание интереса к предмету.

Мотивация – это один из главных факторов успешного обучения. Под мотивацией следует понимать «систему побуждающих импульсов, направляющих учебную деятельность на более глубокое изучение иностранного языка, в частности русского языка как иностранного, его совершенствование и стремление развивать потребности познания иноязычной речевой деятельности» [1, с. 349].

Особенно необходима мотивация при обучении иностранным языкам. При изучении неродного языка студенты сталкиваются со многими трудностями, которые могут снизить их интерес, уменьшить продуктивность и даже стать фактором, который может заставить студента разочароваться в обучении, отказаться от изучения иностранного языка. Например, существует множество прагматических значений наряду с семантикой слов. «Семантические различия часто служили предметом специальных исследований, в то время как прагматические различия, зачастую более тонкие, чем семантические, гораздо реже привлекали к себе исследовательское внимание» [2, с. 111]. Речь идёт о тенденции к полисемии и влиянии коннотаций на восприятие русского языка в целом. Очевидно, что без внутренней мотивации, без изначальной заинтересованности обучающегося в тонких процессах семантики и прагматики русской речи научить грамотно говорить на русском языке очень сложно.

Мотивация зависит от различных факторов: от мотивов студента, его целей, интересов, его потребности. Но даже самые мотивированные и целеустремлённые обучающиеся могут потерять интерес, если грамотно не организовывать учебный процесс. Именно поэтому особенно важно, чтобы преподаватель использовал правильные способы мотивации, повышая интерес студентов, позволяя им осознать важность и актуальность изучения иностранного языка, поддерживал интерес студентов и желание учиться на протяжении всего времени обучения. Выделяют различные способы мотивации, например: познавательную, когда мотивация происходит за счет получения

новой интересной, полезной, актуальной информации; эмоциональную, когда студент мотивируется поощрением, одобрением, положительными впечатлениями; коммуникативную, когда студент мотивирован осознанием, что получение новых знаний о языке поможет ему в дальнейшем для использования его в коммуникации.

Как утверждает С. Л. Савилова, «основным способом повышения мотивации студентов и повышения эффективности занятий по РКИ видится не только использование современных технологий и активных методов обучения в образовательном процессе РКИ, но и их синтез с классическими методами проведения занятий» [4, с. 53]. Особенно актуальна эта мысль в рамках современного образовательного процесса, который неразрывно связан с технологиями дистанционного обучения, в который все больше включаются новые технологии, помогающие сделать процесс обучения более интересным, продуктивным и эффективным, повысить интерес и мотивацию студентов, разнообразить процесс получения знаний.

Дистанционное обучение имеет свои особенности, которые диктуют новые правила, влияют на организацию учебного процесса. Как отмечает Н. Н. Самчик, «дистанционное обучение имеет ряд особенностей, не позволяющих в полной мере организовать эффективное взаимодействие между участниками учебного процесса, поскольку «живое» общение между ними невозможно» [5, с. 241]. Это ещё один фактор, который заставляет задуматься о мотивации, так как это отсутствие контакта зачастую снижает внимание, влияет на продуктивность обучающихся, требуются новые методы, способные мотивировать студентов, погрузить их в образовательный процесс.

Несмотря на то, что дистанционное обучение вносит некоторые трудности в образовательный процесс, оно также расширяет возможности преподавателя, которые могут положительно повлиять на обучение. К таким возможностям относится использование различных интернет-ресурсов, платформ, социальных сетей в образовании. И одним из таких средств является интернет-платформа Telegram.

Telegram – это многофункциональная платформа, которая позволяет обмениваться текстовыми, голосовыми и видеосообщениями, отправлять медиафайлы разнообразных форматов, совершать аудио- и видеозвонки, создавать чаты, каналы, профессиональные конференции.

Актуальность использования Telegram заключается в том, что это развивающаяся современная платформа, которая привлекает все больше новых пользователей, особенно молодых людей, которые являются нашей потенциальной целевой аудиторией. Это комфортное неформальное пространство, которое позволяет общаться с носителями языка, делиться информацией, получать её в удобном формате.

В социальной сети Telegram есть два основных способа обмена информацией: каналы и чаты. Каналы используются как способ одностороннего донесения различной информации. В канале существует администратор, их может быть и несколько. Он публикует информацию, даёт доступ новым участникам, если канал закрытый, может управлять каналом, менять оформление, название, прочие настройки. Остальные же участники – это читатели, которые в некоторых случаях могут реагировать на публикации и оставлять комментарии.

Чаты используются для общения с другими людьми. Кроме того, можно создавать общие чаты, в которых может быть большое количество участников. В чатах доступны стикеры, эмодзи, видео, GIF-изображения, которые могут использоваться вместе с вербальным общением. Кроме того, есть возможность общаться голосовыми сообщениями, с помощью звонков и видеоконференций.

Эти возможности интернет-платформы Telegram можно продуктивно использовать для обучения русскому языку как иностранному. С помощью каналов существует возможность делиться полезной теоретической информацией, а чаты позволят общаться с преподавателями, другими людьми, изучающими русский язык, носителями. Такое общение позволяет создать неформальный настрой, помочь студентам снять языковой барьер, участвовать в практике живого общения.

Telegram можно использовать как в качестве свободной, доступной всем желающим информационно-образовательной платформы, так и в качестве платформы для создания специализированных курсов. Закрытые каналы могут использоваться для проведения уроков: преподаватель может записывать образовательные видео, выкладывать все необходимые материалы, задания. Студент же после изучения материалов сможет выполнять задания, отправлять их на проверку преподавателю. Чаты позволят проводить практические занятия, голосовые звонки и функция голосовых сообщений может стать способом развивать навыки устного общения, проведения полноценных дистанционных занятий.

В Telegram существуют также боты, которые являются программами, разрабатываемыми с помощью дополнительных средств. Такие боты выполняют заданные функции, могут также применяться в образовании. С помощью них можно автоматизировать процесс выполнения и проверки заданий, используя тесты, заданные шаблоны. Студенты смогут практиковаться, видеть свои ошибки, получать обратную связь и развивать свои навыки.

Главными особенностями, позволяющими использовать платформу Telegram в качестве мотивационного фактора, является то, что это мессенджер, который является доступным, может использоваться для повседневного общения. Он создает естественную коммуникативную среду, позволяя студентам применять свои знания и умения, он оснащен всевозможными функциями, способствующими интересности и наглядности обучения, простоте и интерактивности усвоения информации. Кроме того, это единое коммуникативное пространство, которое способно обеспечить не только преподнесение теоретического материала и отработку новых знаний на практике, но и получение новой внеучебной информации в доступной и интересной форме – подпиской на информационные каналы, участие в чатах, что также будет способствовать развитию навыков чтения, аудирования, говорения и письма в неформальной комфортной и привычной обстановке – в сетевом дискурсе. Такой выбор становится всё более необходимым, так как «современное образовательное пространство представляет собой форму трансляции социального и культурного опыта от поколения к поколению» [3, с. 56].

Таким образом, интернет-платформа Telegram может стать одной из новых площадок, мотивирующих студентов изучать русский язык как иностранный в интересной форме, общаясь с носителями языка, получая новую информацию и ответы на интересующие их вопросы в рамках удобного приложения, которое является доступным и простым в использовании.

#### **Список литературы:**

1. Больгерт, И. А. Способы повышения мотивации иностранных студентов на уроках РКИ / И. А. Больгерт // Язык. Общество. Медицина: Сборник материалов XVII Республиканской студенческой конференции и XIV Республиканского научно-практического семинара, Гродно, 30 ноября 2017 года / Отв. ред. Е.П. Пустошило. – Гродно: Гродненский государственный медицинский университет, 2018.–С. 349-350.

2. Китанина Э.А. Манипулятивные технологии современной социальной рекламы: лингвопрагматический аспект // Человек в информационном пространстве: сборник научных статей (Ярославль, 15-17 ноября 2018 г.). – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019 – 447 с.
3. Китанина Э.А. Активные процессы в письменной научной речи: культурологический и лингводидактический аспекты // Русский язык за рубежом. №1/2019. С.56-61.
4. Савилова С. Л. Повышение мотивации студентов-билингвов к изучению РКИ / С. Л. Савилова // Международное образование и межкультурная коммуникация: проблемы, поиски, решения: сборник трудов международной научно-практической конференции, г. Томск, 26-27 октября 2016 г. —Томск: Изд-во ТПУ, 2016.— С. 51-58.
5. Самчик, Н. Н. Интерактивность в дистанционном обучении русскому языку как иностранному / Н. Н. Самчик // Балтийский гуманитарный журнал. – 2021. – Т. 10. – № 1(34). – С. 240-242.

## Сравнительно-сопоставительный анализ русских и армянских фразеологизмов с компонентом-зоонимом «домашние животные»

**Ергенян Ани Ашотовна**

*2 курс, факультет гуманитарных наук  
Отделение русского языка и литературы  
Ванадзорский государственный университет*

*(Научный руководитель: Алоян Ж.Л., к.ф.н., доцент,  
Ванадзорский государственный университет)  
Армения, Ванадзор*

**Abstract.** This article describes the phraseological units with zoonym components dog, cat and horse in the Russian and Armenian languages. An analysis of the structural and semantic features of the studied phraseological units makes it possible to draw an important conclusion: phraseological units with a zoonym component act as motivated nominations that have some positive or negative connotation. The study of Russian and Armenian phraseology allows to understand the history and character of the Russian and Armenian peoples deeper, to compare the picturesqueness and figurativeness of the two languages.

**Keywords:** nation, phraseology, comparison, analysis, metaphor, equivalent, translation, culture

В данной статье проводится сравнительно-сопоставительный анализ фразеологических единиц с компонентом-зоонимом на материале русского и армянского языков.

Фразеологизмы с компонентом-зоонимом появились на основе образного представления о свойствах и повадках диких и домашних животных, стали своего рода системой оценочных образов национальной картины мира. Компоненты-зоонимы играют характеризующую роль в формировании субъективного значения качественно-обстоятельственных фразеологизмов.

Целью данной статьи является сопоставление структуры и семантики фразеологизмов с компонентом-зоонимом в русском и армянском языках, что позволит говорить об их фразеологической продуктивности в рамках семантической группы «домашние животные».

Актуальность темы данной статьи обусловлена необходимостью типологического структурно-семантического описания и анализа как общих, так и специфичных национальных особенностей функционирования зоонимов во фразеологических единицах русского и армянского языков, транслирующих сведения о менталитете нации.

Объектом данного исследования являются фразеологические единицы, включающие компоненты-зоонимы «домашние животные» в русском и армянском языках. При помощи сравнительно-сопоставительного метода были определены национальные специфичные и универсальные черты зоонимов в русском и армянском языках. В рамках данной статьи опишем фразеологические единицы с компонентами-зоонимами собака, кошка и лошадь.

Собака с давних пор была верным спутником человека на охоте, защитником дома. Для того чтобы проанализировать, какие признаки компонента-зоонима собака являются релевантными, мы обратились к дефинициям лексемы в толковых и фразеологических словарях. Приведем несколько примеров. В русском языке есть выражение «собаку съесть» – о человеке, имеющем богатый опыт или знания в каком-либо деле, о мастере своего дела. В армянском языке не найдено эквивалентного фразеологизма. В русско-армянском фразеологическом словаре под редакцией Р.Л. Мелкумяна и П.М. Погосяна даны следующие фразеологизмы-синонимы: շուրճի վր քանդակ կտրելը լինել; մազերը վր քանդակ սպիտակած լինել; վր քանի վարպետ լինել [2, 491], которые имеют подобное значение.

Следующее выражение – собачья жизнь. Выражение «собачья жизнь/жизнь собачья». Постепенно, следуя одному из семантических законов языка (расширение значения), слово «собачий» в его составе стало приобретать все более общий смысл. Исконно русское – «собачий холод» – уже не так легко расшифровать. У русских людей с собакой ассоциировалось сильное проявление чего-либо. Например: собачья жизнь – хуже уже некуда; собачий холод – крайний, нестерпимый холод, чушь собачья – полнейшая чушь [6]. Фразеологизм собачья жизнь имеет армянский вариант շան կյանք ունենալ или շան հալի լինել [2, 483].

Следующее выражение – собачий нюх – используется, когда говорят о человеке, имеющем способность интуитивно угадывать или подмечать что-то неочевидное. В армянском языке имеется эквивалент շան հոտառութիւն ունի или փետի ծակից Հնդկաստան կնայի [3, 487]. В словарях встречаются и фразеологизмы с компонентом пес. Например, как псу под хвост – քամուն տալ (напрасно, зря, впустую тратить, расходовать), пес его знает – ո՞վ գիտի, пес с тобой – ստանաւ քեզ հետ, пес возьми – գրողը տանի քեզ (пес = ստանաւ, գրող) [3,489].

Приведем еще примеры фразеологизмов с компонентом-зоонимом собака: погибнуть собачьей смертью – շան ստանալ լինել; вот где собака зарыта – տես թէ որտեղ է թաղված շան գրուխը; տես թէ քանի ինչում է; տես թէ ինչ [ 2, 491], каждая /всякая собака – շուն ու գել; ամեն մի շուն; ամեն շուն; տեղից վեր կենողը [2, 491].

В русском языке встречаются фразеологизмы, которые не имеют эквивалентов в армянском языке. Например, как собака на сене; любить как собака палку; нужен, как собаке пятая нога; с собаками не сыщешь; собачья старость; вешать (навешать) собак; собак гонять и др.. Естественно, в армянском языке есть фразеологические единицы, которые не имеют эквивалентов в русском. Например, սև շան հանդիպել – свататься, սև շանը այժ կանչել – путать, շան մտի գին – дешево, դաշտիտանի շան պէս դողալ – замерзать [3, 21]. Компонент – зооним собака – пес продуктивен в обоих языках.

Вместе с собакой к домашним питомцам относится и кошка. Кошка – прирожденный охотник, типичный представитель семейства кошачьих. Компонент-зооним кошка относится к малопродуктивным в русском языке и к продуктивным в армянском языке. Приведем несколько примеров: в кошки – мышки играть, играть как кошка с мышкой – хитрить, стараясь обмануть, провести кого-либо. В армянском языке фразеологизм играть в кошки-мышки имеет следующий эквивалент կատվի խաղը մկան մահ լինել, մուկն ու կատու խաղալ, հոգու հետ խաղալ [2, 235].

В процессе анализа фразеологических единиц был выделен еще один ассоциативный признак «вражда кошки и собаки». Фразеологизм жить, как кошка с собакой имеет следующий эквивалент – շուն ու կատու լինել. Фразеологизм «как кошка с собакой», скорее всего, произошел из наблюдений за тем, как в жизни взаимодействуют между собой кошка с собакой. А взаимодействуют они обычно враждебно. А еще очень плохой приметой считалось, когда черная кошка переходила дорогу. «Между ними пробежала черная кошка» – так образно говорят о поссорившихся друзьях. В армянском языке имеется эквивалент – (մեջնեղով) տրանքով սև կատու անցնել [3,36].

В русском языке встречаются фразеологизмы с компонентом-зоонимом кошка, которые не имеют эквивалентов в армянском языке. Например: купить кота в мешке, кот заплакал, влюблен как кошка, драная кошка и др. Бывает и наоборот: կատվավալ անել, կատվամեռուկ տալ, կատվի համերգ, կատու դառնալ, կատուն միջին թավալ չգալ [3, 310]. В этом случае при переводе с одного языка на другой используются другие лексические средства. Приведем еще несколько примеров. Как угорелая кошка /метаться, бегать/ – խելազարիպէս, գրուխը կորցրած [2, 235]; кошки скребут на

душе – սիրտը տեղը չլինել; արտից արյուն կաթել; սիրտը կտոր-կտորի ինել; սիրտը տրաքվել; սիրտը քանկվել [2, 236].

В русском языке детерминированы различия между лексемами лошадь, конь, мерин. Лошадь всегда считалась умнейшим и благороднейшим животным, истинным другом и помощником, соратником и боевым товарищем. В русском языке много фразеологизмов, пословиц, поговорок со словами «конь» и «лошадь»: рабочая лошадка, работать как лошадь, работать как конь, упорный как конь, лошадиная сила, ломовая лошадь. Кто в кони пошел, тот воду вози [6].

В русских фразеологизмах компонент-зооним конь изображен как помощник и верный друг человека, символ свободы, достатка и успеха. Видим, что не случайно даже сегодня используют выражение быть на коне, обозначающее «находиться в благоприятных, удачно сложившихся обстоятельства, иметь успех».

Для древних армян лошадь была животным от бога. Армяне одними из первых приручили лошадей и начали их разводить. В древнем Араратском царстве конница армянских царей имела большие успехи. Армения была крупнейшим экспортёром коней на всём Ближнем Востоке [4]. Анализ дефиниций позволяет говорить о наиболее общих ассоциативных признаках, приведенных в словарных статьях, в качестве которых выступают следующие: «транспортное средство» – «средство для верховой езды». Например, оседлать конька или сесть на своего (любимого) конька – իր էշի գլխը խուել [5, 338], т.е. начинать говорить, писать, рассуждать на излюбленную тему. В данном примере в русском языке конь/конек = в армянском языке էշ /осел/.

Не в коня корм. Этот фразеологизм возник в русском языке в то время, когда лошади были в большом почете. Сейчас он употребляется чаще всего в переносном смысле, с иронией, и характеризует жалкого слабого человека. Не в коня корм – էշն ինչ գիտի նուշն ինչ է, так обычно говорят о людях, которые, несмотря на прекрасный аппетит, остаются худыми. В данном примере также в русском языке конь/конек = в армянском языке էշ /осел/.

В собранных нами примерах встречается фразеологизм с компонентом – зоонимом мерин: врет как сивый мерин – շին պես ստել, глуп как сивый мерин – հիսարների թափվոր, ленив как сивый мерин – գլխիս որթին ճիսն ընկնել [2, 277]. В данном примере в русском языке мерин = в армянском языке շուն/ собака/. Приведем еще несколько примеров фразеологизмов в компонентом-зоонимом конь/лошадь. Не на ту лошадку поставить – իր հաշիվների մեջ խառնվել [2, 256]; конь еще не валялся – գործը տեղից չի շարժվել [2, 229].

Во фразеологических словарях нам встречались фразеологизмы, которые не имеют эквивалентов в армянском языке. Например: не пришей кобыле хвост; не на ту лошадку поставить; ставить на темную лошадку. А также армянские фразеологизмы, которые не имеют эквивалентов в русском языке. Например, գլխին ձի քաջի տալ, ձին ձորում քուտակը փորում քաջար անել, ձիու տկանը քնիտ и т.д.[3, 394].

Рассмотренные метафорические признаки были выделены на основе анализа словарей, экстралингвистических данных и собранной картотеки ФЕ. Учитывая национально-культурную специфику армянского и русского языков, были выявлены универсальные метафорические признаки.

Как видно из приведенных выше примеров, не всегда можно найти правильные версии фразеологических единиц при переводе с одного языка на другой, в данном случае с русского на армянский и наоборот, что означает, что точный перевод фразеологизмов не всегда выполним. С другой стороны, подавляющее большинство фразеологизмов имеют свои эквиваленты на других языках и схожи по форме и смыслу. Можно предположить, что это и есть один из фрагментов того

общего, что объединяет разные языки и разные культуры, так как и русский, и армянский языки принадлежат к индоевропейской семье языков, естественно, что у них существуют общие грани соприкосновения. Однако, в каждом языке есть и свой своеобразный «непереводимый» языковой пласт, при переводе которого переводчики используют лексические средства языка перевода, полностью передавая значение того или иного фразеологизма.

**Список литературы:**

1. Ананикян М., Мифы Армении /переводчик Левченко В.В./ Издательство – Центрполиграф, Москва, 2020. – 190с.
2. Русско-армянский фразеологический словарь. /Под редакцией Мелкумяна Р.Л. и Погосяна П.М., Изд-во Ереванского университета, Ереван, 1975. – 615с
3. Сукиасян А. М. и Галстян С. М., Фразеологический словарь армянского языка, изд-во Ереванского университета, Ереван 1975. – 614с
4. <https://historyarmenians.wordpress.com> [Режим доступа: свободный, дата обращения 11.10.2021]
5. <https://vstroках.net/priroda/sobaki-v-drevney-armenii/>[Режим доступа: свободный, дата обращения 10.01.2022]
6. <https://www.litmir.me/bd/?b=194456/>[Режим доступа: свободный, дата обращения 12.10.2021]

## Cultural Realities For Teaching A Foreign Language

**Yergenyan Meri A.,**

*4th course, Faculty of Humanities, Vanadzor State University named after H. Tumanyan*

*Anna Arakelyan, Ph. D in Pedagogy, Associate Professor*

*English language and literature, Vanadzor State University named after H. Tumanyan*

*Vanadzor, Armenia*

**Аннотация.** В статье обсуждается неразрывность культуры и языка, и предлагаются способы реализации учебных стратегий обучения второму языку через культуру для улучшения лингвистического понимания учащихся. Люди, живущие в разных регионах мира, имеют разное культурное происхождение и говорят на разных языках. Язык и культура формируются на первый взгляд, как две отдельные области, но они взаимосвязаны и взаимно влияют друг на друга. Оценка языка обычно влияет на связанную с ним культуру, а культурные модели познания и обычаи часто явно кодируются в языке.

**Ключевые слова:** культура, обучение языку, иностранный язык, обучение с учетом культурных особенностей, стратегия

The role and place of culture and cultural issues have always been challenging issues for teachers. Their attitude to the subject matter may be very different regarding the meaning of culture and the possibilities of incorporating cultural content into the language teaching process. These differences can be the result of their previous experience as language learners, of what they have learned along their training process, they have had to come into direct contact with the target culture. The cultural content can be influenced by the extent of differences between the native and target cultures. In teaching language, the emphasis is on the development of four language skills: listening, reading, writing, and speaking. Nevertheless, language teachers often refer to a fifth skill, which is culture. We cannot imagine language teaching without referring to the target culture; therefore, culture has always been present in the teaching process. But what does this skill imply and how should it be included in the teaching-learning process? In comparison to grammar or vocabulary, culture is more difficult to define; therefore, it is not clear what and how it should be taught. Nevertheless, we believe that some principles, recommendations, and practical ideas regarding the introduction of cultural content must be included in the curriculum of language teaching methodology. Teachers need to develop a theoretical and practical awareness of what culture means, a basic strategy to work with the cultural content, and in what forms it may be present in the language classroom.

Foreign language teachers are not looking forward to being experts in the theory of culture, but they have to be aware of what this term encompasses and especially what it means in the frames of foreign language teaching/learning. They should clearly understand that culture cannot be taught simply through a few explicit lessons about some specific customs, holidays, songs, or works of literature. It is somehow a way of thinking, mentality, and upbringing that was genetically incorporated into humanity.

Language is not a group of random linguistic forms applied to a cultural reality that can be found outside of language, in the real world. As specified by Condon, culture can be defined as a way of life. Anyway, where people live, their behaviors and thoughts follow and are generally based on their own cultures. Culture has many different dimensions. It includes ideas, customs, skills, arts, and tools that

characterize a group of people in a given period; it is also the beliefs, values, and material objects that create our way of life. Culture demonstrates a context of cognitive and affective behavior for each person. It influences individual estimation and attitudes, and can also affect practical aspects of life such as hobbies.

Culture is also a matter of habit that becomes tradition and tradition that gives rise to culture. Condon further explained that stereotypes assign group characteristics to individuals purely based on their cultural membership. Cultural formulas act on how people think, speak, act, and interact with one another. Samovar, Porter, and Jain stated that culture and communication are inseparable because culture not only dictates who talks to whom, about what, and how the communication proceeds: moreover, it helps to decide how people encode messages, the conditions, and circumstances under which various messages may or may not be sent, noticed, or interpreted. In short, culture is the foundation of communication.

We cannot understand the lives and motivations of others and connect with their concerns and interests without culture. Culture is specific in our being and a powerful human tool to develop our society, add to our knowledge and establish relationships between people. However, culture is fragile. The elements of culture are constantly changing and easily lost. Whether we do not value it, we will lose it eventually.

Culture can be defined as a learned system of values, beliefs, and norms among a group of people. Explanation of culture contains ethnic background, nationality, gender, disability, race, sexual orientation, and religion. Culture not only affects people's language and behaviors but also is important in achieving linguistic proficiency, and the culture of a society can be changed depending upon the language used. For instance, some old words remain even when they are no longer used culturally. New words come out as they become identified with particular cultural activities. For example: Afrofuturism - a cultural movement that uses the frame of science fiction and fantasy to reimagine the history of the African diaspora and to invoke a vision of a technically advanced and generally hopeful future in which Black people thrive: this movement is expressed through art, cinema, literature, music, fashion, etc... The slang words passed on our parents were very likely different from those we use today. For example: Nice - This word used to mean "silly, foolish, simple" Far from the compliment it is today. Different eras often have differing "pop languages". These languages are most likely to be influenced by TV programs, politics, or music, and little by little they create their cultural trend. Models of this can be seen with the Beatles and most recently in Hop Pop music. Language is always cultural in some respects. Language should be conceptualized and integrated as part of a society and its culture.

Students can not manage a new language until they have managed the cultural context in which the new language take place. This means that comprehension a new culture is an important element in achieving success in foreign language acquisition. The language and the culture learning can be compared with a child's first experiences with the family into which he/she is born, the community to which he/she belongs, and the environment in which he/she lives. When we are children, we naturally obtain our first language because our society, our environment, and our culture constantly feed us. When we come into a new language, we also need to ingest the new culture's nutrients. [2, 1998]

To be a foreign language or bilingual teacher, cultural perception and intercultural training are very important. If children are given cultural ken, immersed in a culturally rich environment, and revealed to culturally basic material, they may learn the foreign language with more ease because their background knowledge about the foreign-language culture will make comprehension less difficult. [5, 1982]

As Lado mentions in his book *Linguistics across Cultures*, if certain elements of a foreign language differ greatly from the student's native language, that student is likely to encounter difficulties. It can be assumed from this that the learning of a foreign language is facilitated whenever there are similarities between that language and the learner's mother tongue because languages usually have differences in syntax, pronunciation, and structure. It is possibly by cultural promotion and conception that the varieties of languages can be resolved and students' learning stresses can be reduced. Foreign language learning implicates several different dimensions, counting grammatical competence, communicative competence, language proficiency, and cultural understanding. Teaching a foreign language is not simply about giving speeches about syntactic structures or learning new vocabulary, but should incorporate cultural elements. Cultural activities and objectives should be attentively organized and incorporated into foreign language lesson plans to enrich the teaching context content. Proposals for strategies to include cultural items in the foreign language classrooms are: [6, 2001]

#### Provide Culturally Learning Materials.

The use of proper substances can help students engage in real cultural experiences. These materials can include: films, news broadcasts, television shows, Web sites, magazines, newspapers, menus, and other printed matters. Teachers can adapt their use of cultural materials to suit the age and language proficiency level of the students.

#### Using Common Proverbs as Transferred Tool.

A debate of common proverbs in the foreign language can help students to understand how the proverbs are different from or similar to proverbs in their mother tongues. This can help them to understand how differences might underscore the historical and cultural background of a country. Using proverbs as a transferred tool to investigate two different cultures can guide students to decompose the similarities and dissimilarities of cultures.[1, 1996]

#### Apply the Role Play as Sociocultural Approach.

Role play is also a useful instructional technique in a sociocultural approach. Role-play activities can examine cultural behavior and patterns of communication. For example, in one of these roleplays, students can dramatize an incident that happened to them and caused cross-cultural misunderstanding. Like so, it will allow them to develop communicative strategies to overcome similar problems in real foreign language communication.

#### Stimulate Students Search and Present through the Culture Capsules.

The usage of culture capsules is one of the best-established and best-known methods for teaching culture. Cultural capsules is a short description of some aspects of the target language culture alongside contrasting information from the students' native language cultures. The going against information can be provided by the teacher, but it is usually more effective to have the students themselves point out the contrasts. Students can present objects or images that originate from the target culture. The students are then supervised for finding information about the item in question, either by conducting research or by being given clues to investigate. They can either write a summary or make an oral presentation to the class about the cultural signification of the item.

#### View Students as Cultural Resources.

Formerly, foreign language classrooms are more culturally and ethnically diverse than they have ever been. Teachers can utilize the resources this provides. Teachers can invite international students into the classroom as expert sources to present aspects of their own cultures. In this learning activity, students not only learn the diversity of cultures but also have opportunities to organize and make connections between their native culture and target language culture through these presentations.

### Computer Technology Help Students Gain Cultural Information.

Pedagogues indicate that the current computer technology has many advantages for foreign language and cultural learning. A computer and its attached language learning programs can provide foreign language learners with more independence in the classrooms and allow learners the option of working on their learning materials at any time of the day. Thanks to computers and the Internet, foreign language learners can link anywhere and at any time to access appropriate material and information on learning. The World Wide Web can provide momentary access to websites in other countries. Students can find resources written in the target language and learn about other countries cultures. Those websites contain a variety of topics including news, sports, entertainment, health, etc. They accommodate various cultural learning opportunities for students to pursue their cultural understanding and practice their reading and vocabulary skills. [4, 1999; 3, 2002]

The purpose of this article is to discuss the inseparable relation between culture and language. Cultural learning helps us to discover that there is a great variety of ways of viewing the world. Understanding the relationship between culture and linguistics will help us to develop instructional strategies and some methodology for teaching foreign languages. Language ability gradually becomes an essential skill in the information-driven world. Culture in language learning is not an expendable skill. To carry out the right linguistic comprehension, culture and language should be learned together. The more cultural concepts we learn, the more language abilities we gain; the more language we gain, the more competitiveness we have.

#### References:

1. Ciccarelli, A. (1996). Teaching culture through language: Suggestions for the Italian language class. *Italica*, 73(4), 563-576.
2. Lu, M. (1998). Language learning in social and cultural contexts. *Eric Digest*. Retrieved October 11, 2006 from [http://www.ed.gov.databases/ERIC\\_Digests/ed423531.html](http://www.ed.gov.databases/ERIC_Digests/ed423531.html)
3. Rost, M. (2002). *New Technologies in Language Education: Opportunities for Professional Growth*. Retrieved October 12, 2006 from [http://www.longman.com/ae/multimedia/pdf/MikeRost\\_PDF.pdf](http://www.longman.com/ae/multimedia/pdf/MikeRost_PDF.pdf)
4. Salaberry, R. (1999). CALL in the year 2000: still developing the research agenda'. *Language learning and technology* 3/1: 104-107.
5. Stevick, E. (1982). *Teaching and learning languages*. New York: Cambridge University Press Web-site: Center for Applied Linguistics: Definition of Terms. (2002) Retrieved October 12, 2006 from <http://www.cal.org/>
6. Thanasoulas, D. (2001). The importance of teaching culture in the foreign language classroom. Retrieved October 12, 2006 from [http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue3\\_3/7-thanasoulas.html](http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue3_3/7-thanasoulas.html)

## Отличительные особенности системы образования: Швеции, России, Америки, Франции, Германии, Японии.

**Еганян Овсання Арменовна**

*Студентка 1-ого курса, факультет гуманитарных наук,  
ЕГУ, Иджеванский филиал*

*Научный руководитель: С. М. Минасян, профессор РАЕ,  
к.п.н., доцент кафедры русского языка и литературы*

**Аннотация:** Под системой образования понимается совокупность образовательных программ и стандартов, сеть образовательных учреждений и органов управления, а также комплекс принципов, определяющих функционирование системы. Характер системы образования в любом государстве определяется социально-экономическим, политическим строем, культурно-историческим, национальными особенностями страны. В современном мире насчитывается множество образовательных систем. В статье рассматриваются содержание образования в зарубежных странах на примере наиболее развитых государств, так как им в большей степени присуще тенденции, характеризующие как положительные, так и отрицательные стороны образовательной системы. Образование – это, в первую очередь, престиж. Исторически сложилось, что к умным, образованным людям в обществе относятся с большим уважением, чем к невеждам, не проучившимся ни одного дня. С образованным человеком интереснее общаться, он может поддержать любую беседу, поделиться своими мыслями и соображениями на разные темы, что, несомненно, не может не вызвать одобрения в кругу его друзей и знакомых.

Современная система образования на разных странах имеет как сходную структуру, так и отличительные черты, что и надо изучать. Как же мы на самом деле получаем знания и навыки? Ответ прост, сначала надо столкнуться с проблематикой, решая реальную задачу, и уж тогда узнать, услышать варианты решения. То есть, сперва самому дойти до необходимости вообще решать подобную проблему. Только тогда получится осознать решение в полной мере, осознать необходимость в нем и понять, когда следует его применять.

**Ключевые слова:** образование, школа, каникулы, систем образовании, оценки, сходная структура, отличительные черты

Образованность - одна из решающих жизненных ценностей. Тяга к образованию обусловлена не только стремлением обрести знания как гарант извлечения материальных благ, но и осознанием необходимости широкой культуры. При ранжировании жизненных ценностей большинство населения развитых стран мира отдает предпочтение образованию. Культура любой страны начинается с образованности ее населения. Современная система образования на разных странах имеет как сходную структуру, так и отличительные черты, что и надо изучать. Одной из движущих сил прогресса в любой области человеческой деятельности и знаний является синтезирование накопленного мирового опыта. В условиях реформы системы образования в нашей стране все большую важность приобретает изучение и анализ тенденций развития образования за рубежом. Как известно, в системах образования в ведущих странах мира в настоящее время происходят процессы демократизации. Существенным ее признаком - наряду с доступностью, вариативностью и дифференциацией, децентрализацией управления - является открытость, преемственность всех ее ступеней [1, стр. 17].

Образовании в США Образование в США состоит из отдельных этапов обучения — дошкольное, начальное, среднее и высшее. Уровень грамотности в США — 99 % (2008), в 2011 году 46 % людей в возрасте 25 лет и старше имели среднее образование, 30 % имели степень бакалавра. Основным языком, на котором ведётся преподавание — английский [2, стр.87].

Образование в Японии Учебный год в Японии начинается в апреле. Уроки продолжаются с понедельника по пятницу либо по субботу, в зависимости от школы. Учебный год состоит из трёх триместров, каждый из которых отделён небольшими каникулами — весной и зимой, и отдыхом продолжительностью в один месяц — летом. Школьная система состоит из: • начальной школы (яп. 小学校 сё:гакко:), 6 лет • средней школы (яп. 中学校 тю:гакко:), 3 года • старшей школы (яп. 高等学校 ко:то:гакко:, сокращённо 高校 ко:ко:), 3 года Начальная и средняя школа являются обязательными. Старшую школу, несмотря на то, что она не является обязательной, заканчивают около 79 % японских школьников.

Образование в России Российская система образования -многоуровневая, предполагающая разные формы и направления получения знаний. Классификация образования в России Давайте разберёмся, какое бывает образование в России. Дошкольное: с трёх лет ребёнок может пойти в детский сад. Начальное общее: в российской школе дети начинают учиться с шести лет; начальное образование занимает четыре года и считается обязательным. Основное общее. Обучение с 5-го по 9-й класс также обязательно для всех. После 9- го класса учащиеся сдают экзамены. Далее образование можно продолжить в школе или поступить в техникум, колледж. Среднее общее (с 9-го по 11-й класс в школе) или среднее профессиональное (техникум, колледж). В первом случае обучение занимает еще два года, в конце 11-го класса ученики сдают единый государственный экзамен (ЕГЭ), его результаты учитываются при конкурсном отборе абитуриентов в высшие учебные заведения. Во втором случае учеба длится от трех до четырех лет, выпускник приобретает специальность и может работать. Высшее. Система построена по Болонскому принципу, состоит из нескольких уровней: бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура, ординатура и другие. 5

Образование в Швеции Обязательное школьное образование в Швеции подразумевает три этапа обучения: начальная школа – lågstadiet (1–3 классы), средние классы – mellanstadiet (4–6 классы), старшие классы – högstadiet (7–9 классы). После окончания обязательной 9-летней школы следует гимназическое образование (10-12 классы).

Образование во Франции Среднее образование во Франции длится 7 лет и состоит из двух блоков: колледж и лицей. Во Франции отсчет классов идет в обратном порядке. Обучение в колледже длится четыре года (с шестого по третий класс) и ведётся по трем циклам: Адаптационный 6.Образование в Германии Система образования в Германии малым отличается от европейских систем. ... Это - дошкольное, начальное, среднее и высшее образование. Обязательное образование распространяется на детей в возрасте от 6 до 19 лет, соответственно продолжительность обучения в школе рассчитана в общей сложности на 13 лет.

В США, России, Японии, Германии, Швеции, Франции государство гарантирует бесплатное среднее образование Все системы школьного образования делятся на несколько ступеней: начальная школа, основная и старшая школа. Однако распределение учебного времени разное В России есть 9 государственный стандарт образования, а в США нет единой государственной программы. Однако во всех странах определен обязательный перечень предметов к изучению Во всех странах школьное образование завершается экзаменами в письменной форме. Наряду с государственными школами существуют частные, где обучение ведётся на платной основе. Вся образовательная американская структура обладает собственным разделением. Школьные годы в

Соединенных штатах начинаются с пяти лет. В таком возрасте открывается для детей начальная школа. Это своеобразный нулевой класс. Причем совсем не обязательно отправляться в нулевку [3]. До пятого или шестого класса и длится начальная школа. После этого можно претендовать на среднее обучение. «Середнячок» не перешагнет за восьмой класс. Потом еще несколько лет в высшей школе. Так, студентом можно стать в момент совершеннолетия. Дальнейший образовательный простор для американцев велик - это и местные колледжи, есть и университеты. Разница только в сроках обучения, а также в тех степенях, какие можно получить по окончании. Самой развитой страной являются Соединенные Штаты Америки. Ещё в 20-м веке Америка одно из первых стран расширила массовый доступ к высшему образованию. И все же обучение в университетах оказалась далеко не всем по карману из-за своей дороговизны. Советский Союз, в свою очередь, сделала акцент на государственной поддержке перспективной молодёжи, что также увеличило коэффициент образованности населения. В нынешнее время оба государства уделяют особое внимание системе образования детей. В нежном возрасте проще всего заложить интерес к обучению, тем самым, обеспечив повышение последующего уровня развития. Ранние школы для самых маленьких американских граждан трёх - шести лет работают под покровительством разных колледжах или частных организаций. Малышей в игровой форме готовят к основам письма, чтения, счёта. В пятилетнем возрасте детей в постепенно переводят от игр к непосредственной учёбе. Атмосфера дошкольных учреждений прекрасно стимулирует у малышей развитие творческого и умственного потенциала. В США существует своя система для образования, которая складывалась не одно столетие. При этом образование США практически ничем не похоже на системы других государств. Поэтому подобная система и представляет интерес. Все школы Соединенных штатов работают с английским языком. Закономерно, что проблемы образования всегда занимали важнейшее место в деятельности любого государства: именно образование является одним из основополагающих средств воспроизводства и развития культуры общества и человека, духовного, интеллектуального и профессионального потенциалов социума. Последнее время, обозначенное переходным периодом для развития общества, тематика образования, в силу целого ряда объективных и субъективных условий, выдвинулась в центр общественных идей и дискуссий, в которых участвуют практически все слои и группы 10 населения, представители науки различных стран, всех ветвей и уровней законодательной и исполнительной властей. Необходимость осмысления реальных проблем образования в современных условиях становится все более актуальным и значимым. Это обуславливается не только причинами социально-экономического порядка, а в значительной мере сменой парадигм общественного развития. Все это, безусловно, отражается на состоянии и перспективах развития образования как важнейшей части социальной сферы, феномена культуры, одного из двигателей поступательного общественного движения. Проанализировав современные тенденции развития систем образования ведущих западных стран, можно сделать вывод, что каждая из этих стран обладает определенными сложившимися традициями в области образования, которые связаны с особенностями их социально-экономического развития, историческими и национальными условиями. Но в то же время они обладают и определенным сходством проблем реформирования школы, связанных с модернизацией содержания образования, что приводит к объединению усилий всего мирового сообщества для разрешения данных проблем. Следовательно, можно сказать, что сравнительный анализ различных систем образования и выявление конкретных подходов к содержанию образования дают возможность выделить предпосылки и тенденции формирования единого образовательного пространства.

**Список литературы:**

1. Алферов Ю.С. Мониторинг развития образования в мире //Педагогика, 2002, №7, стр. 16-19
2. Доронова М.Ю. «Нью-йоркская государственная школа». Журнал Начальная школа. № 10. 2008,
3. Лихачев Б.Т. Педагогика. – М., 1998, 505 с.
4. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник: В 2 кн. – М.: Владос, 2001, 576 с.
5. Тарасюк Л.Н., Цейкович К.Н. "Образование в США". Социально-политический журнал, № 2, 1997- с.38-46
6. Харламов И.Ф. Педагогика в вопросах и ответах. – М., 2001, 309 с.
7. <https://studyinrussia.ru/actual/articles/stupeni-obrazovaniya-v-rf/>
8. <https://usaprosto.ru/obuchenie/sravnenie-obrazovaniya-v-ssha-i-rossii.html>

## Обучение профессиональной англоязычной лексике на основе корпусной лингвистики

**Елисейкина Марина Игоревна**

Старший преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках, Уральский Федеральный Университет, Екатеринбург, Россия

**Аннотация:** Корпусная лингвистика – одно из самых перспективных направлений прикладной лингвистики, связанное с появлением электронных корпусов. Совершенствование технологических инноваций и развитие корпусной лингвистики позволяет проводить всесторонний лексический анализ аутентичных текстов. Эти исследования вызывают интерес в сфере преподавания и изучения английского языка. В статье рассматриваются основные принципы обучения, основанного на работе с данными (DDL). Анализ теоретических данных позволил сделать вывод, что инструменты языковых корпусов могут быть успешно интегрированы в образовательный процесс. Выявлены факторы, влияющие на эффективность применения текстовых корпусов для обучения профессиональной лексике английского языка; приведены положительные оценки студентов применения корпусных технологий в качестве инструмента обучения лексико-грамматическому материалу или справочного ресурса. Автор статьи определил необходимость тщательного анализа профессиональных потребностей студентов для создания списка слов профессионально ориентированной лексики английского языка.

**Ключевые слова:** корпусная лингвистика, специальная лексика, английский язык, электронные технологии

### **Введение**

В последние два десятилетия наблюдается стремительный рост корпусных исследований научной лексики, результатом которых стали словари частотной лексики английского языка для научно-публицистических целей (English for academic purposes EAP). [14; 17]. Тем не менее, недостаточно внимания уделяется исследованию лексики английского языка для специальных целей (English for Specific Purposes ESP), которая учитывает специфику подготовки квалифицированных специалистов разных направлений. Английский язык является средством международного общения в различных профессиональных отраслях. Следовательно, лексика ESP имеет ключевое значение для подготовки студентов к будущей карьере и профессии.

Корпусный подход в обучении лексике иностранного языка способствует изучению функциональных стилей и жанровых особенностей текстов, сочетаний слов, частоты их использования, лексико-семантических вариантов слов для конкретных дисциплин [4, стр. 12].

Согласно Дж. Беннет [6], обучение лексике ESP является одним из наиболее эффективных способов применения корпусной лингвистики. На практическом уровне существует бесчисленное множество ресурсов по английскому языку для "общих целей" (General English). Гораздо сложнее найти и разработать учебный материал для специальных целей. Традиционные ресурсы (учебники, словари, сборники грамматических упражнений и т.д.) не могут охватить специальную лексику английского языка и соответствовать изменениям по мере развития терминологии в конкретных областях. Таким образом, цель исследования – определить эффективность использования лингвистических корпусов в преподавании профессионально ориентированной лексики иностранного языка.

### **Корпусная лингвистика**

Р. Реппен и Д. Бибер определяют корпус как обширную коллекцию аутентичных устных и письменных текстов, которые составлены в соответствии с определенными принципами и представлены в электронной форме [5, стр. 54]. Это позволяет преобразовывать языковые данные из соответствующих текстов в полезную информацию о значении и употреблении часто встречающихся слов в контексте. Другими словами, корпусная лингвистика предоставляет широкие возможности для изучения лексики, так как является источником непосредственного эмпирического материала для исследования слов. В результате, текстовые корпуса модернизировали способы проведения лексических исследований.

Существует множество различных видов электронных языковых корпусов, которые доступны пользователям в зависимости от их потребностей и уровня владения иностранным языком. Некоторые корпуса предоставляются бесплатно, в то время как другие предназначены для коммерческого использования. Существуют одноязычные и многоязычные корпуса, параллельные и сопоставимые, а также разные корпуса английского языка: Британский национальный корпус (British National Corpus BNC), Корпус современного американского английского языка (Corpus of Contemporary American English COCA), которые в силу своего объема и структуры позволяют проводить узконаправленный поиск специальной лексики. Существует несколько специализированных корпусов, доступных для использования в режиме онлайн, например, Корпус деловой корреспонденции (Business Letters Corpus BLC), Британский корпус судебных решений (British Law Report Corpus BLaRC) или Мичиганский корпус академического устного английского языка (Michigan Corpora of Academic Spoken English MICASE). М. Коган [2, стр. 218] отмечает целесообразность использования небольших корпусов, богатых контекстуальной информацией, для преподавания и обучения лексике ESP и EAP. Однако даже в этом случае отобранные тексты не всегда точно соответствуют потребностям преподавателя или студента.

Так как инструменты и методы электронных языковых корпусов становятся более доступными и простыми в применении, преподаватели и студенты могут использовать их для выявления устойчивых выражений, лексических связей, увеличения словарного запаса специальной терминологии и создания индивидуальных корпусов профессиональной направленности. Небольшие корпуса ESP сравнительно просты в составлении и обработке для преподавателей, не являющихся носителями иностранного языка. Альтернативным вариантом может быть использование корпусных данных непосредственно в процессе обучения, когда студенты выступают в роли "исследователей", самостоятельно изучающих язык. Учитывая огромный потенциал обучения на основе данных (Data-Driven Learning DDL), необходимо проанализировать взаимодействие студентов с богатством предоставляемого материала.

### **Data-Driven Learning**

Обучение на основе данных характеризуется как «попытка устранить из учебного процесса промежуточное звено, предоставить учащемуся прямой доступ к материалам, руководствуясь предположением, что эффективное изучение языка – это форма лингвистического исследования» [7, стр. 568]. Таким образом, DDL предполагает практическое использование аутентичных корпусных данных студентами в системе высшей школы для индуктивного, самостоятельного изучения иностранного языка на продвинутом уровне.

DDL на базе электронных языковых корпусов объединяет основные идеи различных методов обучения иностранным языкам: использование аутентичных материалов, принципа автономности обучения, когнитивного подхода, процесса критического мышления, конструктивистского подхода

к обучению через исследование (discovery-learning), элементы личностно-ориентированного обучения, принципы учебной мотивации.

Опубликованные исследования, посвященные заинтересованности студентов в использовании DDL, были получены с помощью анкетирования или собеседования [2; 7; 11; 12; 13]. Ответная реакция в целом является положительной, часто с проявлением восторженных эмоций. Дж. Беннет [6] обнаружила, что особенно высокий интерес проявляли студенты лингвистических специальностей, которые были менее успешны при традиционном обучении.

Наиболее обнадеживающие результаты в плане обучения получены в работе А. Ф. Курадо. Он приводит три независимых исследования обучения ESP с помощью языковых корпусов. Каждое исследование включало экспериментальную модель контрольного тестирования с акцентом на продуктивное использование специальной лексики. В первом исследовании [11] студенты экономического направления подготовки использовали корпус деловой лексики объемом 1 млн. слов, концентрируясь на кластерах (lexical bundles), коллокациях и лексических выражениях (chunks) [1, стр. 46]. Полученные данные из записей устных презентаций на деловую тему, показали, что экспериментальная группа допускала больше ошибок, чем контрольная группа, но значительно эффективнее использовала целевую лексику. Во втором эксперименте [12] студенты туристического департамента работали с профессиональным корпусом из 25 тысяч слов, который включает дискуссии на социально-экономические темы из корпуса MICASE. Контрольными заданиями были подготовка индивидуального устного доклада и участие в групповой дискуссии. В результате, экспериментальная группа продемонстрировала более уверенное владение специальной лексикой, чем контрольная группа. В третьем исследовании [13] студенты изучали корпус туристических рекламных объявлений. В пост-тесте на понимание прочитанного экспериментальная группа показала высокие результаты по всем пяти типам вопросов в отличие от контрольной группы, работавшей с учебником и текстами в традиционной манере.

А. Болтон [7] проанализировал двадцать исследований, в которых предпринимались попытки эмпирической оценки использования корпусов в ESP, и пришел к выводу, что студенты даже с относительно низким уровнем владения языком и лингвистической подготовкой могут использовать специальные языковые корпуса в качестве учебного пособия или справочного материала. Более тщательный и всесторонний анализ, проведенный А. Болтоном и Т. Кобсом [8], выявил 200 эмпирических исследований DDL. Большинство из них касались студентов, специализирующихся на неязыковых дисциплинах и нуждающихся в изучении английского языка для профессиональных целей.

Тем не менее, необходимо учитывать возможные трудности в использовании DDL для обучения лексике ESP. М. Коган [2] упоминает технические проблемы, хотя все современное программное обеспечение и доступные интерфейсы предоставляют более широкие возможности использования DDL не только студентам, но и школьникам. Учащиеся в различных ситуациях могут успешно использовать эти цифровые инструменты, однако не всегда с максимальной эффективностью. Китайские исследователи определили четыре фактора, влияющие на успешное использование лингвистических корпусов [15]:

- владение базовыми знаниями корпусной грамотности, включающей в себя основные понятия, методы, функции, инструменты корпусной лингвистики;
- уровень развития когнитивных навыков (способность сравнивать, группировать, дифференцировать необходимую информацию, делать выводы);
- взаимодействие с преподавателем;

– применение программ конкордансеров, которые осуществляют поиск и анализ необходимой лексической единицы в текстах корпуса.

Одним из основных преимуществ использования корпусов является то, что они способствуют автономному обучению, предоставляя студенту ресурс, который может быть использован независимо от участия преподавателя. Для достижения этой цели DDL должен стать частью высшего профессионального образования – как для обучения лексике ESP, так и для обучении иностранным языкам в целом. Этот процесс предполагает ряд существенных требований, а именно включение языковой корпусной педагогики (Corpus-Based Learning Pedagogy) для подготовки преподавателей [2, стр. 216].

На основе полученных данных авторы предлагают использовать следующие принципы для разработки учебно-методических материалов на основе языковых корпусов:

1. тестирование языковых навыков студентов (определение лексических ошибок);
2. практическое исследование лингвистических корпусов (наблюдение и анализ текстов);
3. индуктивное открытие студентов (обобщение модели использования языка);
4. тренировочные упражнения (практика использования новой лексики).

Данные принципы проектирования являются основными рекомендациями для преподавателей и студентов, с целью внедрения технологии корпусной лингвистики в учебную языковую педагогику для повышения результативности в обучении специальной лексике иностранного языка.

#### **Особенности языковых корпусов для обучения лексике ESP**

Как отмечают Р. Реппен и Д. Бибер, «ESP – это не вопрос обучения "специализированным разновидностям и вариантам" английского языка» [5, стр. 385]. ESP следует рассматривать как подход к обучению лексике английского языка, при котором все решения относительно содержания и метода основываются на причинах, побуждающих учащегося к обучению.

Большинство исследований предметно-специфической лексики были посвящены изучению академических дисциплин и составлению словарей, например, Academic Word List, Academic Formulas List [14]. Они содержат более 570 семейств слов и повторяющихся сочетаний, которые часто встречаются в корпусах академических текстов письменной и устной речи. Совсем недавно этот вид исследования словарного запаса был расширен до составления списков лексики для профессионального образования [10; 17]. Преимущественно списки слов были составлены с целью облегчить образовательных процесс. Однако для того, чтобы предоставить учащимся инструменты для эффективного и результативного общения на английском языке в их профессиональной деятельности, необходимо приложить усилия для обучения высокочастотной лексике их профессий, используемой в соответствующих профессиональных контекстах.

С этой целью необходимо, чтобы языковые корпуса, созданные для составления списков слов, включали тексты, представляющие дискурс, который актуален в текущем или будущем профессиональном контексте студентов. В связи с этим следует выделить два основных недостатка предыдущих исследований: во-первых, корпуса включали учебники и научные статьи по дисциплинам, которые представляют академическую, а не профессиональную разновидность английского дискурса [8; 9]. Во-вторых, отбор текстов не был основан на тщательном анализе целевых потребностей и систематическом сборе текстов и их использования в соответствующих профессиональных контекстах.

Для того, чтобы адекватно представить учебный курс и материалы, необходим более систематический анализ заданной ситуации. Для выделения слов, имеющих несколько значений в

разных профессиональных областях, необходимо консультироваться со специалистами соответствующих дисциплин. Согласно исследованиям американского лингвиста Пола Нейшна [16], наиболее важным критерием для включения слов в список специальной лексики иностранного языка является их диапазон, поскольку он показывает, насколько часто они используются в отдельных текстах или специальных корпусах.

### **Заключение**

Лингвистический корпус является высокоскоростным инструментом обучения иностранным языкам и предоставляет примеры использования лексики в аутентичных материалах. Благодаря вышеупомянутым аспектам возрос интерес к внедрению этих технологий в языковые курсы различных уровней языковых. Студенты могут практиковать поиск и изучение аутентичных языковых примеров по собственной инициативе, что существенно модернизирует традиционные методы обучения. Более того, занятия, разработанные на основе использования электронных языковых корпусов мотивируют студентов активировать специальную лексику английского языка и повышают результативность обучения.

Результаты исследования позволяют сделать вывод, что создание текстовых корпусов для обучения лексике ESP должно основываться на анализе профессиональных потребностей студентов. Такой подход крайне необходим для того, чтобы педагогические профессиональные корпуса более точно соответствовали языковому разнообразию в профессиональном контексте и создавали достоверные списки высокочастотной лексики.

### **Список литературы:**

1. Денисова Н. В., Петрова Е. С. Маркеры ряда: кластерность и вариантность (на материале английского языка) // Вестник Челябинского государственного университета. – № 2008. – Т.30. – С. 44-49.
2. Коган М. С. Пути интегрирования подходов корпусной лингвистики в программу подготовки переводчиков // VII международная научно-практическая конференция «Перевод. Язык. Культура». – 2016. – С. 215-219.
3. Козлова Н. В. Лингвистические корпуса: определение основных понятий и типология // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и коммуникация. – 2013. – № 11(1). – С. 76-89.
4. Плунгян В. А. Корпус как инструмент и как идеология: О некоторых уроках современной корпусной лингвистики // Русский язык в научном освещении. – 2008. – № 2 (16). – С. 7-20.
5. Biber D., Reppen R. (eds.) Cambridge Handbook of Corpus Linguistics. – Cambridge: Cambridge University Press, 2015. – 639 p.
6. Bennet G. Using Corpora in the Language Learning Classroom: Corpus Linguistics for Teachers. Michigan: University of Michigan Press. 2010. URL: <http://www.press.umich.edu/titleDetailDesc.do?id=371534> (дата обращения: 28.01.2022).
7. Boulton A. Data-driven learning: Taking the computer out of the equation // Language Learning. – 2010. – Vol. 60/3. – P. 534-572.
8. Boulton A., Cobb T. Corpus use in language learning: A meta-analysis // Language Learning. – 2017. – Vol. 67(2). – P. 348-393.
9. Cortes V. Teaching lexical bundles in the disciplines: An example from a writing intensive history class // Linguistics and Education. – 2016. – Vol.17. – P. 391-406.

10. Coxhead A., Demecheleer M. Investigating the technical vocabulary of plumbing // *English for Specific Purposes*. – 2018. – Vol. 51 – 84-97.
11. Curado A. F. The use of corpora and IT in a comparative evaluation approach for oral business English // *ReCALL*. – 2003. – Vol. 15(2). – P. 189-201.
12. Curado A. F. The use of corpora and IT in evaluating oral task competence for tourism English // *CALICO Journal*. – 2004. – Vol. 22(1). – P. 5-22.
13. Curado A. F. A corpus-based assessment of reading comprehension in English. In *Corpora in the Foreign Language Classroom*. Hidalgo E., Quereda L., Santana J. (eds). – Amsterdam: Rodopi, 2007. – P. 309-326.
14. Dang T. N. Y., Coxhead A., Webb S. The academic spoken word list // *Language Learning*. – 2017. – Vol. 67(4). – P. 959-997.
15. Ma Q., Tang J., Lin S. The development of corpus-based language pedagogy for TESOL teachers: A two-step training approach facilitated by online collaboration // *Computer Assisted Language Learning*. 2021. URL: <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1895225> (дата обращения: 04.02.2022).
16. Nation P. *Making and using word lists for language learning and testing*. – Amsterdam: John Benjamins, 2016. – 210p.
17. Yang M. N. A nursing academic word list // *English for Specific Purposes*. – 2015. – Vol. 37. – P. 27-38.

## Буллинг в подростковом коллективе и способы его предотвращения

Еремин Максим Дмитриевич

4 курс, бакалавриат, Институт иностранных языков, МПГУ, Москва, Россия

(Научный руководитель: Бекасова Екатерина Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования МПГУ, Москва, Россия)

**Аннотация.** Данная статья посвящена проблеме буллинга в подростковом коллективе. Рассматриваются причины возникновения буллинга в коллективе и возможные пути его предотвращения. Анализируется международный психолого-педагогический опыт в этой области. Делается попытка выработать алгоритм действий в подобной ситуации для использования в российских общеобразовательных учреждениях.

**Ключевые слова:** буллинг, подростковый возраст, взаимоотношения в подростковом коллективе, программы противодействия буллингу.

Подростковый период – важный этап между детством и взрослой жизнью. Еще в 19 веке не существовало этого понятия, поскольку дети достаточно рано вступали во взрослую жизнь (это и ранние браки, и начало трудовой деятельности). Но в наше время общество настолько усложнилось и в социальном, и в технологическом плане, что требуется ещё один возрастной период для плавного перехода от детства к взрослой жизни.

Подростковый период один из самых тяжелых в психологическом и физиологическом плане: активный рост организма, изменение гормонального фона. Также в этот период идёт активное самопознание, поиск своего места в социуме.

У подростка, проходящего через бурные физиологические и психологические изменения, также меняются и приоритеты. Учебная мотивация снижается, на первый план выходят межличностные отношения. Подросток ищет своё место в мире, в коллективе, выстраивает новые отношения с социумом.

Если ребёнок на протяжении жизни имеет адекватное психолого-педагогическое сопровождение, как со стороны родителей, так и со стороны педагогов, если у него сложились устойчивые связи со сверстниками, то прохождение подросткового периода будет плавным и продуктивным. Такие подростки спокойно минуют переходный период и плавно вступают в период взросления.

Однако, на практике педагогам общеобразовательных учреждений чаще приходится иметь дело с подростками, имеющими психологические проблемы. Знать о проявлении этих проблем важно не только психологам, но и педагогам. Грамотное взаимодействие с подростком не только поможет решить его внутренние проблемы, но и наладит его социальные связи со сверстниками.

Одна из тяжелых современных проблем подросткового возраста была и остаётся проблема буллинга. Систематическое, осмысленное, физическое или психологическое насилие разрушительно для всех участников травли, а не только для жертвы [1].

Для педагога очень важно не только не стать инициатором травли посредством особого отношения (выбор любимчика или объекта негативного отношения) к учащимся, но и категорически пресекать подобные высказывания и негативное поведение со стороны коллектива подростков по отношению к товарищам.

Буллинг – это как физическое, так и психологическое давление коллектива на выбранную жертву. В этом случае коллектив разделяется на группы: агрессор (зачинщик), жертва, преследователи и наблюдатели.

По мнению специалистов, жертвой может стать абсолютно любой подросток в коллективе. Для этого не требуются какие-то особые отличия от сверстников.

Проблема не в жертве, а в коллективе. Именно поэтому, один и тот же подросток в одной группе сверстников будет изгоем, а в другой, у него сложатся вполне устойчивые дружеские связи. Так же известны случаи, когда подросток перестаёт быть изгоем в случае смены классного руководителя или иных обстоятельств.

В ситуации буллинга важно не только помочь реабилитироваться подростку, подвергающемуся травле, но и самому агрессору. Как уже было сказано, предметом травли может стать абсолютно любой член коллектива, независимо от его личных, физиологических или иных качеств. А вот агрессор, как правило, имеет ярко выраженные педагогические и психологические изъяны.

Агрессоры – это подростки, воспитанные семьёй в духе шовинизма или снобизма, имеющие чувство собственного превосходства. Агрессором может стать и подросток, к которому родители относятся пренебрежительно. Такие подростки, как правило, отличаются отсутствием эмпатии, трудностями в выстраивании доверительных отношений с родными и друзьями. Это эгоцентричные люди, желающие быть в центре внимания любой ценой. Часто такие подростки подвержены физическому насилию со стороны родителей. Однако, является интересным тот факт, что агрессоры могут воспитываться и в семьях, где климат является позитивным [2].

Самая многочисленная группа участников буллинга - свидетели, является ключевой с точки зрения профилактики буллинга. Реакция свидетелей очень важна для динамики буллинга. Даже малейшее одобрение (смех, улыбка и т.п.), а тем более присоединение свидетелей служит вознаграждением для преследователей, а попытки поддержать жертву, сопротивление травмы может удержать агрессора от дальнейшего насилия.

Исследования показывают, что свидетели часто чувствуют угрозу собственной безопасности и потери позитивного статуса в детском коллективе. Но важнейшим негативным последствием травли становится формирование у свидетелей ощущения опасности окружающей социальной среды, переживание страха, беспомощности, стыда за свое бездействие, снижение эмпатии из-за желания присоединиться к агрессору для защиты своей безопасности[4].

Подобного уровня проблемы в подростковом коллективе, как правило, не могут быть решены сами собой. Для предотвращения или исправления этой ситуации требуется вмешательство и родителей, и педагогов.

Но жертвы буллинга не всегда могут заявить о своей проблеме и попросить о помощи. Необходимо внимание педагога к взаимоотношению внутри коллектива для своевременного предотвращения конфликта или помощи жертве.

К сожалению, в нашей стране пока не выработана единая система помощи подросткам в подобной ситуации, поэтому очень полезно обратиться к международному опыту решения данной проблемы.

В настоящее время в большинстве стран Европы, США, Австралии разработаны национальные программы противодействия буллингу. Наиболее распространены следующие программы: ОБРР, KiVa и Positive Action.

Все они были разработаны в странах с высокими показателями социально-экономического развития, такими, как Норвегия, Финляндия и США [3].

Целями данных программы являются:

- осведомленность учащихся о школьной травле
- вовлечение учителей и родителей в профилактику буллинга;
- разработка четких правил против травли;
- оказание поддержки и защиты жертвам травли.

Но даже если в общеобразовательном учреждении и не принята единая мера противодействия буллингу, педагог (классный руководитель) может выработать свои методы решения проблемы в своем классе.

К примеру, в Британских школах ещё с 2007 года проводится обучение мягкого урегулирования конфликтов [5]. Для детей существуют так называемые «скамейки дружбы». Любой ребёнок может найти здесь приятелей по играм и общению. Для старшеклассников проводят уроки социального и личностного роста, где учат разрешать конфликтные ситуации. Так же британские школы учат подростков открыто выражать свои чувства, говорить о проблемах.

Вообще, для жертвы буллинга, и без того находящегося в состоянии жертвы и не имеющего внутренних ресурсов разрешить проблему, может оказаться полезным даже минимальное участие со стороны педагога. Иногда, достаточно малейшего вмешательства, простой демонстрации намерения защитить ученика, чтобы прекратить преследования.

Поэтому изучение данной проблематики в будущем поможет сохранить физическое и психическое здоровье молодежи и помочь интегрироваться во взрослую жизнь максимально полноценно.

#### Список литературы

1. Волкова И.В. Характеристики подросткового буллинга и его определение // Вестник Мининского университета. 2016. №2. – С. 26-33.
2. Новикова М.А., Реан А.А. Семейные предпосылки вовлеченности ребенка в школьную травлю: влияние психологических и социальных характеристик семьи // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 4. – С. 112–120.
3. Противодействие школьному буллингу: анализ международного опыта / Д. В. Молчанова, М. А. Новикова; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2020. – 72 с.
4. Хломов К. Психология подросткового возраста: проблема буллинга URL: <https://postnauka.ru/faq/78155> (дата обращения 17.01.2022).
5. Houlston C., Smith P.K. & Jessel J. (Ed.). Investigating the extent and use of peer support initiatives in English schools. Educational Psychology. 2009. Vol. 29(3). – P. 325–344.



## Технология «портфолио» как способ стимулирования достижений студентов и развития их профессиональных и личностных качеств

Ерицян Асмик Египевна

Российско-Армянский университет,

Институт медиа, рекламы и кино. Ереван, Армения

**Аннотация.** В данной статье мы анализируем степень эффективности применения одного из популярных практических инструментов в системе образования – технологию портфолио. Особый акцент сделан на месте и роли технологии портфолио в образовательном процессе на творческих направлениях вузов (журналистика, режиссура, реклама).

**Ключевые слова:** высшая школа, преподавание, практические навыки, профессиональное образование, личностный рост, портфолио.

**Abstract.** In this article, we will consider the degree of effectiveness of using one of the most popular practical tools in the education system - portfolio technology. The article pays particular attention to the importance and role of portfolio technology in the educational process in the creative faculties of universities (journalism, directing, advertising).

**Keywords:** higher education, teaching, practical skills, professional education, personal growth, portfolio.

**ՊՈՐՏՖՈԼԻՈՅԻ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆ ՈՐՊԵՍ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ԶԵՆՔԲԵՐՈՒՄՆԵՐԸ ԽԹԱՆԵԼՈՒ ԵՎ ՆՐԱՆՅ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԵՎ ԱՆՁՆԱԿԱՆ ՈՐԱԿՆԵՐԸ ԶԱՐԳԱՑՆԵԼՈՒ ՄԻՋՈՑ.**

**Ամփոփում.** Այս հոդվածում մենք կվերլուծենք կրթական համակարգում ամենատարածված գործնական գործիքներից մեկի՝ պորտֆոլիո տեխնոլոգիայի օգտագործման արդյունավետության աստիճանը: Հոդվածում առանձնահատուկ ուշադրություն է դարձվում պորտֆոլիո տեխնոլոգիայի դերին՝ բուհերի ստեղծագործական ամբիոնների (լրագրություն, ռեժիսուրա, գովազդ) ուսումնական գործընթացում:

**Բանալի բառեր՝** բարձրագույն կրթություն, ուսուցում, գործնական հմտություններ, մասնագիտական կրթություն, անձնային աճ, պորտֆոլիո:

### Введение

Современная система высшего образования требует комплексного подхода. Объектом дискуссий становится вопрос: кого подготавливает ВУЗ – будущих специалистов определенных сфер, обладающих практическими навыками определенного ремесла или людей, обладающих определенным типом мышления. Что важнее – теоретический или практический аспект вузовской подготовки? Очевидно, что тут не стоит вопрос о нивелировании теоретического аспекта обучения, так как именно на теоретических знаниях зиждутся не только развитие особого типа мышления, способность делать логические умозаключения и, в целом, общая эрудированность, но и осознанная практическая деятельность. Все эти факторы играют немаловажную роль в личностном становлении не просто специалиста, но и будущего профессионала.

Инновационная парадигма высшего образования не является статичной, а находится в постоянном поиске новых методов и направлений для эффективного обучения студентов. В рамках данной парадигмы на первый план выходят не просто знания сами по себе, а именно стимул, стремление к знаниям, развитие. И в рамках данной парадигмы, одной из таких технологий, которая стимулирует студентов к личностному развитию и помогает им раскрыть собственный творческий потенциал, является именно технология портфолио.

## Часть 1. Технология портфолио и её место в системе современного образования

В настоящее время в системе российского и зарубежного современного образования технология портфолио является одним из наиболее часто применяемых инструментов, нацеленных на раскрытие творческого потенциала учащихся (в контексте нашего исследования – студентов).

Согласно учебно-методическому пособию «Технология портфолио в компетентностно-ориентированном образовании» [1], идея создания и внедрения в образовательную систему технологии портфолио появилась в середине 80-х годов в США, затем технология стала популярной в Канаде, Европе и в Японии. В российской системе образования данная технология нашла практическое применение в начале 21-го века.

Слово портфолио в переводе с итальянского языка означает «папка специалиста» или «папка с документами». Это своеобразный портфель достижений – ученика, педагога, студента, специалиста. Типы портфолио могут различаться: в школах, например, распространенным типом портфолио является папка с грамотами, медалями, похвальными листами, которые ученики получили в результате своей внеклассной деятельности. Чаще всего, в системе среднего образования портфолио является альтернативным методом оценивания.

«Вместе с тем «портфолио» может рассматриваться и как «учебный портфель», «рабочий портфель», «портфель достижений», «профессиональный портфель» и как многие другие. Это связано с разными факторами, обуславливающими целесообразность его создания, а именно – цель формирования самого портфолио; возрастная категория исполнителей участников, которой предстоит его создать; тип и вид учебного заведения, которое представляет свой продукт предметного или профессионального образования обществу». [1]

Иными словами, трактовка и целеполагание «портфолио» может действительно различаться в зависимости от вышеизложенных факторов. В педагогической литературе трактовки данного понятия также разнятся.

«Согласно позиции Е.Е.Федотовой, Т.Г.Новиковой, А.С.Прутченкова термин «портфолио» трактуется как «учебный портфель», что определяет целенаправленное собрание работ учащихся, определяющих усилия и потенциал, развитие и достижения в одной или нескольких образовательных областях в соответствии с учебным планом. Следовательно, «портфолио» – есть отчет или портфель достижений, с помощью которого фиксируются, накапливаются и оцениваются индивидуальные достижения учащегося в определенный период его обучения при определенных условиях. Особую актуальность в технологии «Портфолио», по мнению Сметанниковой Н.Н., Полат Е.С., Шалыгиной И.В. приобретает самооценка собственной учебной деятельности учащегося или профессиональной деятельности педагога». [1]

Проще говоря, «портфолио» – это способ фиксирования, накопления и оценивания индивидуальных достижений учащегося/студента.

По мнению эксперта в области образовательного права и автора ряда статей по инновационным подходам в системе современного образования Зачесовой Е.В., в зависимости от конкретных целей обучения существует 4 типа портфолио:

- портфолио документов;
- портфолио достижений;
- рефлексивный портфолио;

Также, по мнению автора, технология «портфолио» помогает решить следующие педагогические задачи [2]:

1. поддерживать высокую учебную мотивацию школьников;

2. формировать умение учиться – ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность;
3. поощрять их активность и самостоятельность, расширять возможности обучения и самообучения;
4. развивать навыки рефлексивной и оценочной деятельности учащихся, формировать адекватную самооценку;
5. содействовать персонализации образования; определять количественные и качественные индивидуальные достижения;
6. создавать предпосылки и возможности для успешной социализации выпускников.

Эффективность данных задач мы можем спроецировать также на систему высшего образования. Согласно учебно-методическому пособию «Технология портфолио в компетентностно-ориентированном образовании», «являясь по сути альтернативным по отношению к традиционным формам (тест, экзамен) способом оценивания, портфолио позволяет решить две задачи:

- 1) Проследить индивидуальный прогресс учащегося, достигнутый им в процессе получения образования, вне сравнения с достижениями других студентов.
- 2) Оценить его образовательные достижения и дополнить (заменить) результаты тестирования и других традиционных форм контроля. В этом случае итоговый документ портфолио может рассматриваться как аналог аттестата (например, портфолио в американской профильной школе)». [1]

## **Часть 2. Особенности внедрения технологии портфолио на творческих направлениях в высшей школе (на примере факультета Журналистики)**

Технология портфолио на творческих факультетах является неотъемлемой частью учебного процесса. Между тем, она рассматривается не просто как альтернативный метод оценивания достижений студентов, но и как вполне самостоятельный и даже первостепенный метод оценивания. Например, наличие портфолио имеет свою «долю» при оценивании на экзамене, связанном именно с практической деятельностью. Портфолио с закрепленными примерами соответствующей творческой практики может стать итоговой оценкой на зачете или на экзамене.

Например, на факультете Режиссуры кино и телевидения соответствующее практическое портфолио может содержать собственные творческие работы студента – фильмы, ролики, сценарии, что может послужить не просто альтернативным методом оценивания, но и в целом стать итоговой оценкой результата обучения.

Этот метод действительно играет большую роль на творческих факультетах, потому что именно на таких направлениях практическая творческая деятельность является основной целью обучения. Наличие такого творческого портфолио стимулирует студентов на творческую деятельность, приучает их к практическим и коммуникативным навыкам уже со студенческой скамьи, содействует освоению практических навыков в своей сфере методом проб и ошибок. Ведь, в плане психологического комфорта, начинать делать первые шаги в стенах родного университета намного лучше, чем в условиях рабочего места, где отношение к студенту, может быть, не настолько доброжелательным. Наличие портфолио с готовыми творческими работами может послужить дополнением при дальнейшем трудоустройстве студента.

На факультете Журналистики Российско-Армянского университета активно практикуется метод портфолио на старших курсах. Наличие портфолио с публикациями в различных изданиях является большим бонусом на экзаменах по практическим предметам. В рамках практических

предметов (профессионально-творческих студий) обязательным условием для аттестации являлось именно наличие портфолио.

Наличие портфолио также создавало благоприятную здоровую конкурентную среду среди студентов факультета Журналистики: каждому хотелось уговорить на интервью известного человека, опубликоваться в известном издании. Этот навык «опережения» и «добычи» эксклюзивного и интересного материала может выработаться у студента-журналиста только в течение практики. И технология портфолио помогает не просто освоить эти практические навыки, но и собрать все эти достижения в единый портфель.

Итоговое портфолио студента творческих направлений играет весомую роль на итоговой аттестации и обязательно рассматривается членами комиссии на выпускном экзамене. На факультетах журналистики такое портфолио в идеале уже должно содержать публикации в изданиях или практические работы на радио или телевидении (представляется на специальном носителе). Данные публикации характеризуются многообразием жанров журналистской деятельности (новость, интервью, репортаж, фотопроjekt, эссе, очерк, аналитика).

**Выводы:** По итогам нашей работы мы пришли к следующим выводам:

- технология портфолио стимулирует учащихся/студентов к творческой деятельности,
- помогает им раскрыть свои профессиональные навыки
- является как альтернативным, так и основным методом оценивания достижений студента.

Будучи преподавателями творческих направлений, мы поощряем данную технологию и считаем, что данная технология должна быть хорошо проработана и носить системный характер, став неотъемлемой частью оценивания. По нашему мнению, модель «портфолио-достижений» должна быть стандартизирована на высшем и официальном уровне. Ведь здесь речь идет именно о тех практических навыках, которые в дальнейшем могут помочь студенту в трудоустройстве и помочь быстрее адаптироваться к реалиям рабочей среды.

#### **Список литературы:**

1. Кирьянова А.В, Каргапольцева Н.А, Ольховая Т.А, Реунова М.А. Технология портфолио в компетентностно-ориентированном образовании. – Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2011 г. – 112 с.
2. Зачесова Е.В. Образовательная технология "Портфолио" и возможность ее применения в обучении, 2005 // URL: <http://doob-054.narod.ru/portfolio.html> (дата обращения: 28.01.2022).

## Педагогическая этика: сущность и значение

Есяян Назели Гариковна

*Студентка первого курса гуманитарного факультета Ереванского государственного университета, Иджеванский филиал, Иджеван, Армения*

*Научный руководитель: Минасян Светлана Михайловна, профессор РАЕ, кандидат педагогических наук, доцент, ЕГУ, Иджеванский филиал, Ереван, Армения*

**Аннотация:** В статье рассматривается значение педагогической этики, которая является важным составляющим в деятельности любого педагога. Раскрываются цели и задачи педагогической морали, проблемы, с которыми сталкиваются педагоги и ученики, а также отмечаются некоторые пути их устранения. В статье затрагивается вопрос о важности роли родителя в процессе развития учащегося и предлагает сотрудничество между этими звеньями. Каждый человек, занимающийся педагогической деятельностью, должен осознавать и принимать ту ответственность, которая лежит на его плечи во время работы с подрастающим поколением. Педагог является примером для своих учеников, а значит должен соответствовать нормам педагогической морали, понимать ее сущность **и значение**.

**Ключевые слова:** Этика, педагог, учитель, наставник, семья, мораль, воспитание, опыт, педагогический авторитет.

В наши дни огромное внимание уделяется тому, насколько правильно и этично ведет себя педагог. Это связано с тем, что в нашей стране демократия растет быстрым темпом, и на первый план выходит человек, который требует к себе внимания и доброжелательного отношения. Такие отношения требуются и в деятельности педагога.

Так что же значит “Педагогическая этика”? В литературе однозначного определения данного понятия нет. В «Словаре по этике» отмечается, что «так принято называть кодексы поведения, обеспечивающие нравственный характер тех взаимоотношений между людьми, которые вытекают из их профессиональной деятельности». [1, 285]

Педагогическая этика является самостоятельным разделом этической науки и изучает особенности педагогической морали, выясняет специфику реализации общих принципов нравственности в сфере педагогического труда, раскрывает её функции, специфику содержания принципов и этических категорий. Также педагогической этикой изучается характер нравственной деятельности учителя и нравственных отношений в профессиональной среде, разрабатываются основы педагогического этикета, представляющего собой совокупность выработанных в учительской среде специфических правил общения, манер поведения и т.п. людей, профессионально занимающихся обучением и воспитанием.

Как уже было сказано выше, у педагогической этики есть цели, и перед ней ставятся задачи, к которым необходимо найти решения.

Среди задач нужно выделить задачи, прикладные, практические и задачи теоретические. Среди теоретических очень важной является задача выяснения структуры и изучения процесса формирования нравственных потребностей учителя, а также их влияния на развитие духовных и материальных потребностей учащихся. Ведь духовный мир человека формируется главным образом в школе [3,с.65]. И недочеты в этом сложном процессе формирования в той или иной степени - издержки педагогического труда. Педагогическая этика должна выявлять причины этих издержек, изучать пути их устранения. Это ее прикладные, практические задачи.

Теоретико-прикладной задачей педагогической этики является изучение состояния общественной морали, нравственного сознания учителя с целью выяснения факторов, способствующих формированию и проявлению его высокой моральности, а также выявлению факторов, тормозящих этот процесс [3, с.183].

Кроме того, педагогическая этика должна найти ответы и на такие вопросы: какова связь между нравственным опытом родителей и проявлением узкопотребительской психологии у детей, какое воздействие оказывает нравственный опыт учителей и нравственная деятельность детей на формирование у них идеалов.

Педагогическая этика анализируется тем, на кого она направлена. Дети очень внимательны к тому, насколько правильно и гуманно построено отношение учителя к ним, к родителям и к другим учителям. Ни для кого не секрет, что часто такие отношения бывают построены неправильно. Педагогическая этика занимается как раз таки тем, что исправляет ошибки общения учащихся с учителями и родителями [4, с.47].

Статус любого педагогического коллектива, стабильность его состояния, в том числе и морального, в определенной степени зависят от того, какие педагогические традиции в нем поддерживаются, как формируется и проявляется в нем общественное мнение. Поскольку общественное мнение - явление нравственно-психологическое, его изучением занимаются этика, социальная психология и социология. Изучение его проявления в педагогической среде - задача педагогической этики.

Важной теоретико-практической задачей педагогической этики является определение тех нравственных качеств, которыми должен обладать педагог, занимающийся с людьми разных возрастов (воспитатели детских садов, учителя начальных классов, учителя старших классов, преподаватели, директора и т. д.).

Разумеется, в педагогической этике есть и свои проблемы. На мой взгляд, главной проблемой является создание педагогического авторитета. То есть важно чтобы между педагогом и учащимся было взаимоуважение, иначе попытки научить ученика чему-то будут тщетны. Еще одна проблема - это изучение социальной направленности и результатов не критического соблюдения учителями так называемых спорных норм педагогической морали, рожденных в педагогической среде и направленных на защиту авторитета учителя и престижа педагогической профессии [5, с.145].

Педагогическая этика рассматривает нравственные отношения, возникающие у учителя с теми людьми и учреждениями, с которыми он имеет профессиональное отношение.

Соответственно, выделяются группы таких отношений: учитель-ученик, учитель-родители ученика, учитель - другие учителя.

И так, первая группа - это отношения ученика и учителя. Такое общение должно подразумевать под собой взаимоуважение. Учитель должен понимать, что перед ним незащищенная личность и что из-за возможных обид у ученика могут возникнуть комплексы, с которыми он будет бороться, возможно, всю жизнь.

Группа вторая - это учитель-родители ученика. Успех воспитания ребенка зависит не только отдельно от учителя, но и от отношений учителя с родителями учащихся. Когда в школу приходит шестилетний ребенок, у него уже, конечно, бывает какое-то представление о хорошем и плохом, о красивом и уродливом. Начальное воспитание ученик уже получил в семье и в связи с этим учитель будет работать уже с готовой основой, либо же ему придется перевоспитать ученика. Ребенок является зеркалом семьи и отражает то, насколько хорошо или плохо семья справляется с воспитанием своего ребенка. Из всего этого можно сделать вывод, что учителю и родителям нужно

стать взаимозаинтересованными людьми в целях повышения эффективности работы. Этот принцип основывается на глубоком взаимопонимании и ответственности за судьбу детей, на взаимной любви к ним.

Группа третья – это учитель – учительский коллектив. Влияние на ученика оказывает не только один учитель, но и учительский коллектив. То, насколько слажено работает учительский состав, влияет на весь рабочий процесс. То есть если отношения между членами коллектива хороший, то и аура в учебном заведении будет хорошей и, естественно будет влиять на процесс учения. В зависимости от характера отношений, сложившихся в коллективе, каждый из учителей может усиливать или ослаблять воспитательные возможности другого. Педагогический коллектив – сложное целое, объединенное общими педагогическими задачами, составленное из людей, различающихся между собой по возрасту и опыту, вкусам и интересам, специальности и педагогическим взглядам, нравственному уровню и интеллекту. Здесь встречаются семейные и несемейные, веселые и грустные, люди с разными типами нервной системы, характерами и темпераментами, с разным уровнем нравственного развития. Для того чтобы коллектив, собранный из столь разных людей, мог работать как единое целое, необходима согласованность усилий всех его участников.

В педагогической этике есть критерии, которые проявляются в деятельности каждого педагога. Прежде этого, давайте разберем, какие функции выполняет педагогическая этика и какая у нее сущность. Педагогическая мораль является системой общих и частных правил, обычаев и традиций, которые находятся в сложных отношениях между собой. Педагогическая мораль – это система нравственных требований учителя к самому себе, к обществу и к своим ученикам. Общая норма педагогической морали является широким и содержательным требованием, которая охватывает те случаи, которые чаще всего встречаются в процессе педагогической деятельности, а также наиболее широкие требования в отношении учителя к педагогическому труду, учащимся и их родителям, коллегам, что даёт общее направление его поведению. Частная нравственно-педагогическая норма обобщает более узкий круг отношений и фактов поведения учителя и раскрывает часть содержания и объёма требования, заключённого в той или иной общей форме.

Первый критерий – это нравственное сознание педагога. Нравственным сознанием называется осознание норм своего поведения, характера взаимоотношений в обществе и ценности качеств человеческой личности, что закрепляется во взглядах, представлениях, чувствах и привычках. Нравственные взгляды учителя характеризуются полнотой и устойчивостью. Одним из элементов нравственного сознания учителя является осознание им нравственных ценностей и осмысление того, как осуществляется восприятие этих ценностей его воспитанниками. Этические знания и нравственные взгляды становятся убеждениями личности в процессе социальной практики и под воздействием объективных условий трудовой деятельности. Требованиям профессиональной педагогической этики отвечает убеждённость, органически сочетающаяся с подлинной сознательностью, принципиальностью и требовательностью к себе.

Критерий второй – это нравственное отношение педагога. В основе нравственных отношений лежат зависимости между предписаниями долженствования и субъективным восприятием этих предписания, личностью, между личностными и общественными интересами. Нравственные отношения регулируются моральными принципами, нормами, обычаями, традициями, получившими общественное или групповое признание и усвоенные личностью в процессе её коллективной деятельности. Особенность нравственных отношений в том, что они имеют

ценностно-регулятивный и непосредственно-оценочный характер, то есть в них всё основано на моральной оценке, выполняющей функции регулирования и контроля.

И, наконец, критерий третий - это нравственная деятельность педагога. Нравственная деятельность педагога, как и любая духовная деятельность, обладает относительной самостоятельностью, тесно связана с другими видами деятельности и может реализовываться в различных предметных формах: нравственное просвещение, организация нравственного опыта, нравственное самовоспитание.

Как мы уже поняли, педагогу должно быть знакомо понятие такта. Такт является важным компонентом педагогической нравственной культуры учителя. Педагогический такт есть форма реализации педагогической морали в деятельности учителя, в которой совпадают мысль и действие. Такт - это нравственное поведение, включающее предвидение всех объективных последствий поступка и субъективного его восприятия; в такте проявляется поиск более лёгкого и менее болезненного пути к цели. Педагогический такт - это всегда творчество и поиск. В числе основных составляющих элементов педагогического такта учителя можно назвать уважительное отношение к личности, высокую требовательность, умение заинтересованно слушать собеседника и сопереживать ему, уравновешенность и самообладание, деловой тон в отношениях, принципиальность без упрямства, внимательность и чуткость по отношению к людям и т. д.

Педагогическая этика является важным компонентом в деятельности любого педагога. Несмотря на разницу в возрасте и в социальном статусе со стороны учителя должно быть уважение к личности учащегося. Здоровые отношения между этими "системами" всегда основаны на взаимоуважении. Профессия учителя - одна из сложнейших, с которой справится отнюдь не каждый.

### Список литературы

1. Азаров Ю. П. Искусство воспитывать : Просвещение, 1985. – 448 с.
2. Маркова А.К. Психология труда учителя: Книга для учителя / А.К. Маркова. М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
3. Писаренко В.И. Педагогическая этика: Книга для учителя / В.И. Писаренко, И.Я. Писаренко. Минск.: Народна асвета, 1986.– 240 с.
4. Чернокозова В.Н. Этика учителя / В.Н. Чернокозова, И.И. Чернокозов. К.: Радянська школа, 1973. – 251 с.
5. Якубсон Я.Г. О педагогической этике./Я.Г. Якубсон. Ленинград: Знание, 1973–168 с.
6. [https://ru.wikipedia.org/wiki/Профессиональная\\_этика](https://ru.wikipedia.org/wiki/Профессиональная_этика)
7. <http://philosophy.niv.ru/doc/dictionary/ethics/index.htm>

## РОЛЬ И МЕСТО ИСКУССТВО В ВОСПИТАНИИ

**Заиржанов Руслан Заиржанович**

*Студент Ошского технологического университета, Ош, Кыргызстан*

*(Научный руководитель: Бахрамжанова Нилуфар Махамаджановна доцент кафедры управление бизнесом и социальная работа Ошского технологического университета, факультета экономика и управление. Ош, Кыргызстан).*

**Аннотация.** По мере взросления ребенок все больше проявляет активность в процессе познания. Его мысли, чувства становятся более осознанными. Они оказывают влияние на формирование отношения подрастающего человека к окружающей действительности, событиям жизни. Происходит активное развитие процессов восприятия, памяти, воображения, мышления. Происходит интеллектуальный рост. Важной составляющей роста и развития является эффективная работа мозга, которая обеспечивается тесным взаимодействием правого и левого полушария.

**Ключевые слова:** развития, система, воспитание, метод, образования, обеспечения, личность, образ.

Наряду с развивающими методиками, такими как методика Глена Домана, Марии Монтессори, воспитание по методу Макото Шичиды, использование элементов ТРИЗ-педагогике, стало модным приобщение детей к истории искусства, изучению живописи, раннее знакомство с музыкой. Востребованность и популярность таких методов у родителей объясняется тем, что современное общество предъявляет все больше требований к человеку как к личности. Быть образованным уже недостаточно. Важно уметь мыслить творчески и решать нестандартные задачи легко и непринужденно. Быть разносторонней личностью, имеющей широкий кругозор и собственное мнение.

Американский нейропсихолог Р. Сперри в своих работах отмечал, что каждое полушарие отвечает за особый специфический способ познания мира и в большинстве случаев действует как самостоятельный мозг. Таким образом, для эффективного функционирования головного мозга, необходимо активное взаимодействие полушарий. Левое и правое полушарие должны быть хорошо развиты в одинаковой мере и работать слаженно.

В процессе развития ребенка, как правило, родителями, воспитателями и педагогами много внимания уделяется письму, счету, развитию логики, изучению языков, чтению. За все это отвечает левое полушарие. Для развития правого полушария, следует заниматься музыкой, танцами, живописью и другими видами искусства.

Искусство как форма отражения и освоения действительности, форма чувственного познания, как элемент культуры, оказывает влияние на развитие личности, помогает проявляться и развиваться творческим способностям человека.

А именно:

- Происходит формирование личности
- Благоприятно влияет на интеллектуальный потенциал
- Способствует формированию социально-приемлемых нравственных ориентиров
- Помогает ребенку учиться мыслить творчески
- Занятия творчеством способствуют формированию положительной самооценки и уверенности в себе

- В процессе знакомства с искусством, ребенок учится наблюдать, анализировать, размышлять, интерпретировать

- Учится переводить язык чувств и эмоций в словесную форму

- всего мира

- Искусство — хороший помощник при решении эмоциональных или психологических проблем

### **Как сделать искусство частью жизни ребенка?**

- Пусть искусство будет доступно для ребенка. Слушайте музыку, танцуйте, рисуйте, пойте.

- Занимайтесь творчеством вместе. Если вы не обладаете глубокими знаниями и не знаете, как увлечь ребенка, начните с того, что интересно вам и ребенок потянется вслед за вами.

- Организуйте зону, где будут храниться необходимые материалы для творческой деятельности: мелки, краски, карандаши, кисти, альбомы, цветная бумага, клей, пластилин, масса для лепки.

- Выделите полку для книг, связанных с искусством и повествующих о нем.

- Читайте книги о художниках, музыкантах, архитекторах, скульпторах и предметах искусства.

- Рассматривайте репродукции. Обсуждайте, задавайте вопросы, побуждайте ребенка думать и размышлять.

- Посещайте музеи, театры, выставки, концерты. Обращайте внимание ребенка на уличное творчество.

- Устройте дома мини-выставку детских работ. В качестве места для таких мини-выставок подойдут пробковая доска, магнитная доска, дверь, стена и даже холодильник. С течением времени меняйте рисунки, поделки.

- Заведите специальную папку (подойдет папка с файлами на кольцах) или коробку для хранения произведений искусства вашего ребенка. Пусть ребенок видит и чувствует, что он является создателем и близкие люди это ценят. Это способствуют формированию уверенности в себе и положительной самооценки.

- Сделайте традиционными домашние спектакли, мюзиклы, музыкальные концерты.

- Если вы заметили, что ребенок интересуется определенным видом искусства, запишите его в тематический кружок, где он сможет узнать больше и приобрести необходимые навыки.

### **Заключение**

Знакомясь с миром искусства, ребенок учится смотреть на мир, познавать его красоту, приобретает определенные нравственные ценности и ориентиры. Происходит гармоничное развитие личности. Поэтому задачей родителей является создание условий, в которых ребенок сможет не только познакомиться с шедеврами мирового искусства, но и сможет найти творческое самовыражение.

**Искусство в образовании** является расширяющейся областью образовательных исследований и практики, основанных на исследованиях в области обучения с помощью опыта искусства. В этом контексте искусство может включать в себя обучение исполнительскому искусству (танец, драма, музыка), литературе и поэтике, повествованию, визуальному искусству в кино, ремеслу, дизайну, цифровому искусству, медиа и у. От художественного образования его отличает не столько преподавание искусства, сколько сосредоточение на:

- как улучшить обучение через искусство

- как перевести обучение в искусстве и через искусство в другие дисциплины

• и формирование понимания человеческого поведения, мышления, потенциала и обучения, особенно посредством пристального наблюдения за произведениями искусства и различных форм участия в искусстве

**Проекты.** Европейский союз поддержал проект ARTinED (новый подход к образованию с использованием искусства) по интеграции искусства в каждый предмет начальной школы ARTINED.

Европейская комиссия профинансировала проект ART4tom, основанный на практике искусств в школьной и нешкольной среде. Целью проекта является формирование межкультурного диалога, взаимопонимания и социальной интеграции для детей в возрасте от 5 до 10 лет.

**Слабости.** Различные модели теории образования предсказаны на Педи, почти полностью игнорируя тот факт, что большинство школ искусств непосредственно участвуют в обучении взрослых. Это слепое пятно означает, что педагогическая модель обучения непригодна для учреждений, которые предназначены для сосредоточения внимания на андрологии, которая является термином, используемым конкретно в отношении обучения взрослых учащихся.

**Важность.** Искусство считается "отгулом для хорошего поведения" или "терапией", а также тем, как облегчение и острота искусства должны приносить радость и чувство спокойствия. Искусство следует рассматривать как средство терапии, никогда не делая что-то, чтобы вызвать нереализованный стресс и трудности. Если студент становится менее напряженным и переживает стресс в своей среде обучения, то он поднимет свои степени в других классах, таких как математика, английский язык или наука. Чтобы выдать vibe, наложение искусства на стену, как правило, обеспечивает успокаивающую среду, которая порождает чувство мира и спокойствия. Мероприятия, связанные с искусством, важны для гораздо большего, чем просто поддержание вашего ребенка в рабочем состоянии или . Они были доброжелательны, чтобы поднять свой образ ребенка. Чувство собственного достоинства, уверенности и гордости, которое приходит от искусства в образовании, действительно невероятно, и каждый ребенок должен иметь возможность испытать это.

Преимущества программ обучения искусству в школах также могут выходить за рамки лечебной практики. Участие в искусстве может привести к повышению успеваемости. Например, студенты, которые участвуют в программе, ориентированной на искусство, показывают повышенные показатели как в словесных, так и в оценках (Vaughn and Winner, 2000). В таких местах, как Соединенные Штаты, художественное образование не так ценится. Вместе с тем некоторые национальные реформы, такие, как Закон об отсутствии оставленных детей (ЗБНП), требуют, чтобы художественное образование, визуальное и исполнительское, рассматривалось в качестве основного предмета, поскольку они были подтверждены многими испытаниями на работу. Благодаря этим требованиям школы получают средства для реализации предметов и предметов, таких как книги и калькуляторы, которые, возможно, должны быть успешными. Школы также могут получить средства, участвуя в национальных и региональных стандартизированных тестах, эти тесты, однако, только проверить учеников на их способность выполнять высокие предметы, такие как математика, литература и наука. Художественные курсы помогают студенту выполнять высокие показатели в этих субъектах, поскольку они бросают вызов мозгу студента. Такие тесты, как эффект Моцарта, эффект, который обучение и прослушивание классической музыки оказывают на мозг, дает студентам возможность учиться, снижать стресс и позитивно менять паттерны сна легче.

Художественные программы в рамках образования имеют важное значение не только для расширения разума, но и для того, чтобы дети не попадали на улицы и не попадали в систему. Исследования показывают, что студенты с художественными программами в три раза чаще, чем те, кто этого не делает. Художественные программы дают детям возможность самовыражаться, если у них нет поддержки, чтобы сделать это дома, это также заставляет ребенка мыслить творчески и изобретательно, расширяя детский образ мышления в целом. Дети, которые имели доступ к художественным программам или программам после школы, имели лучшие степени, это позволило им улучшить свои общие навыки в школе. Все это то, как дети не становятся «скучными» в школе и попадают не с той толпой. Профессор П. Виджаякумар, председатель, Центр социального и организационного лидерства (C SOL) при Институте социальных наук Тата (TISS), Мумбаи, Индия, широко использует искусство в качестве учебного инструмента в рамках курса «Развитие и изменение организации» для государств-студентов Маас. Отражающая практика должна быть неотъемлемой частью любого управленческого образования «

Ван Джонс – Почему искусство важно? Ван Джонс представил граф, который точно представляет взаимодействие между четырьмя аспектами общества и его различными членами. Следовательно, Джонс изображает, почему искусство важно для нашего общества. Обществом движут могущественные элиты, зависимые массы, правительство, культурные продюсеры и художники. Слева у вас есть действие, а справа – идеи; элиты вверху, а массы внизу. Есть внутренний акт и внешний акт. Внутри есть большие деньги: elites тратят миллионы долларов, чтобы повлиять на людей и политиков. Внутренний акт имеет силу влиять на создателей политики. Со стороны мы на воротах ставили свои ожидания и потребности, чтобы избранные кандидаты принимали законы, дающие нам власть. Массы отражают то, что общество действительно хочет (сердце) Левая сторона, "действие", часто означает квантуемые изменения политики. Правильную сторону, "идеи", увидеть труднее. Академические институты и мыслительные танки, которые не всегда участвуют в непосредственной политике выигрышей, значимы в создании культуры мысли. В то время как левая сторона, "действие", продолжает производить квантуемые изменения политики и новые законы, правая сторона "идеи", может быть трудно квантовать свои результаты. Хотя "глава" говорит теории и ученые, он не может внести какой-либо значительный вклад в разработку политики.

#### **Список литературы:**

1. Кабалевский Д. Б. Прекрасное пробуждает доброе.-М., 1973.
2. Кривцун О. А. Искусство в системе общественных отношений. М., 1982.
3. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. М., 1993
4. Лихачев Б. Т. Сущность, критерии и функции научной педагогики/ Педагогика. 1997. №6
5. Лихачев Б. Т. Экология детства: прежде и теперь// Развитие личности. 1997. №1
6. Б.М. Теплов. Психология.: УЧПЕДГИЗ, 1953
7. Сакулина Н.П., Комарова Т.С. Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию. М.: Просвещение, 1979

## Законодательные сложности обучения РКИ иностранными гражданами (мигрантами)

**Занина Ирина Анатольевна**  
РГППУ, Екатеринбург, Россия

*(Научный руководитель: Евтюгина Алена Александровна доктор педагогических наук профессор  
ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» город  
Екатеринбург, Россия).*

**Аннотация.** В статье представлены нормативно-правовые документы регулирующие процессы социокультурной адаптации иностранных граждан, в том числе в вопросах изучения русского языка; описаны проблемы и сложности возникающее в процессе адаптации, а также взаимодействия иностранных граждан с представителями государственных учреждений Российской Федерации. Рассмотрены коммуникативные трудности взаимодействия иностранных, не владеющих русским языком. Описана необходимость внесения изменений на законодательном уровне в процесс социокультурной адаптации, данной категории лиц, в том числе касаясь изучения русского языка, на примере деятельности специалиста социального учреждения.

**Ключевые слова.** Социокультурная адаптация иностранных граждан, законодательные акты Российской Федерации, изучение русского языка иностранными гражданами, коммуникативные сложности взаимодействия.

Российская Федерация – страна, нуждающаяся в трудовых мигрантах. Сегодняшние реалии таковы, что политика страны направлена на привлечение притока иностранных граждан для реализации поставленных задач и целей. Президент Владимир Путин во время встречи с рабочей группой в поддержку поправок в Конституцию 3 июля отметил, что «Россия нуждается в притоке новых граждан... Совершенно очевидно, что с развитием экономики в России нам уже не хватает, а скоро будет очень заметно не хватать рабочих рук, и это становится реальным, объективным ограничителем экономического роста в стране» [4]. Но не смотря на необходимость иностранных граждан в страну в качестве трудовых ресурсов законодательная база, регулирующая миграционные вопросы разработана далеко несовершенно, требует постоянных доработок и внесения изменений.

Несомненно, в правительстве Российской Федерации происходят положительные изменения в законодательной базе, регулирующей процесс прибытия, социализации иностранных граждан на территории страны. Примерами таких изменений служит:

Постановление Правительства РФ от 18.04.2015 N 368 (ред. от 28.12.2020) «О Федеральном агентстве по делам национальностей» (вместе с «Положением о Федеральном агентстве по делам национальностей»)

Федеральное агентство по делам национальностей (ФАДН России) является федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции:

по выработке и реализации государственной национальной политики, государственной политики в сфере социальной и культурной адаптации и интеграции иностранных граждан в

Российской Федерации, а также по нормативно-правовому регулированию и оказанию государственных услуг в сфере государственной национальной политики, социальной и культурной адаптации и интеграции иностранных граждан в Российской Федерации;

по осуществлению мер, направленных на укрепление единства многонационального народа Российской Федерации (российской нации), обеспечение межнационального согласия, этнокультурного развития народов Российской Федерации, защиты прав национальных меньшинств и коренных малочисленных народов Российской Федерации;

по взаимодействию с национально-культурными автономиями, казачьими обществами и иными институтами гражданского общества;

по разработке и реализации государственных и федеральных целевых программ в сфере межнациональных отношений;

по контролю за реализацией государственной национальной политики;

по осуществлению государственного мониторинга в сфере межнациональных и межконфессиональных отношений;

по профилактике любых форм дискриминации по признакам расовой, национальной, религиозной или языковой принадлежности;

по предупреждению попыток разжигания расовой, национальной и религиозной розни, ненависти либо вражды [1].

- Указ Президента Российской Федерации от 31 октября 2018 года № 622 «О Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на 2019 – 2025 годы». Настоящей Концепцией определяются цель, принципы, задачи и основные направления государственной миграционной политики Российской Федерации на 2019 - 2025 годы исходя из анализа практики регулирования миграционных процессов и современного понимания национальных и глобальных проблем миграции.

Но, к сожалению, на сегодняшний день этого недостаточно. Большинство иностранных граждан прибывающих в страну, а также члены их семей сталкиваются с рядом законодательных сложностей в процессе существования на новом месте проживания. Ярким примером возникающих сложностей является социокультурная адаптация иностранных граждан на территории РФ, в частности в процессе овладения русским языком.

В своей практической деятельности специалиста по социальной работе за последние 7 лет можно отметить тенденцию увеличения числа семей иностранных граждан, нуждающихся в содействии социокультурной адаптации. При работе с данной категорией лиц остро встал вопрос коммуникации, взаимодействия и возможности оказания помощи семьям мигрантов в преодолении трудностей. В большинстве случаев в таких семьях наблюдаются проблемы в оформлении документов, связанных с законным проживанием в стране, организации детей в дошкольные и образовательные учреждения, получения медицинской помощи. И это только часть основных проблем, с которыми сталкивается человек прибывая на территорию нового места проживания. Каждая национальность имеет свои культурные нормы, правила, ценности, язык, исходя из которых и строятся поступки и действия иностранных граждан. Изменение взглядов, привычек, правил и норм поведения в обществе, изучение языка страны пребывания занимает длительное время и требует много сил. Немаловажное значение в данном направлении приобретает и такой фактор, как отсутствие желания иностранных граждан учить русский язык, соблюдать социальные нормы и правила страны пребывания. Но для полноценного проживания в обществе необходимо

знать определенные культурные, социальные, языковые, правовые аспекты страны, в которой проживает гражданин, независимо от его изначального происхождения.

Необходимо отметить, что консультирование мигрантов и членов их семей в сфере нашей профессиональной деятельности (социальная служба) крайне затруднительно. Несомненное увеличение числа мигрантов с низким уровнем элементарных базовых знаний русского языка, правил взаимодействия заставляет задуматься о необходимости пересмотра законодательной системы РФ в данной сфере.

На сегодняшний день законом не предусмотрены образовательные программы, курсы, направленные на обучение иностранных граждан русскому языку за счет государственных средств принимающей стороны. А в связи с принятием Федерального закона от 25.07.2002 N 115-ФЗ (ред. от 02.07.2021) «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 29.12.2021) [2] потребность мигрантов в обучении русскому языку возрастает ежегодно.

Большая часть иностранных граждан осуществляет переезд на территорию Российской Федерации именно с целью заработка, и естественно, многие не имеют возможности оплатить необходимые государственные взносы за оформление требующихся документов, в том числе и за экзамен на знание русского языка, истории России и основ законодательного права. Отсутствие государственной поддержки принимающей стороны иностранных граждан в вопросах обучения русскому языку приводит к тому, что большое количество мигрантов не изучают язык, игнорируют нормы поведения и коммуникации, годами проживая на территории России.

Нельзя не сказать, что даже иностранные граждане, владеющие базовыми знаниями русского языка часто не в силах самостоятельно разобраться в тонкостях законодательных актов Российской Федерации, поскольку не имеют элементарных знаний в данной области.

В связи со сложившейся ситуацией нельзя не признать, что законодательная база, действующая на территории страны требует существенной доработки. В частности, хотелось бы отметить, что на сегодняшний день в России иностранный гражданин может обратиться в ряд организаций с целью овладения русским языком как иностранным, но в большинстве случаев это коммерческие организации и цена за курс обучения русскому языку как иностранному достаточно высока, в следствии этого, как было сказано выше, большое количество иностранных граждан не владеют знаниями, определенными культурными, социальными, языковыми, правовыми аспектами страны, что значительно усложняет процесс их адаптации в России.

Дополнительно хотелось бы сделать акцент на том, что иностранный гражданин, прибывая на территорию Российской Федерации со временем привозит на новое место проживания остальных членов семьи, в том числе детей, для которых крайне важно социализироваться в новых условиях, поскольку многие планируют остаться в стране на длительный срок. Несомненно, в российском законодательстве предусмотрен пункт об организации получения образования иностранными гражданами и лицами без гражданства в российских образовательных организациях [3]. Но реалии таковы, что для того, чтобы организовать ребенка в дошкольную или школьное образовательное учреждение от родителей требуют оформить пакет документов, который крайне сложно подготовить. В частности, родителям необходимо предоставить:

- свидетельство о рождении ребенка, копия свидетельства о рождении;
- нотариально заверенный перевод свидетельства о рождении на русский язык;
- миграционная карта ребенка;
- уведомление о постановке ребенка на миграционный учет по месту пребывания его родителей

(регистрация);

- паспорт одного из родителей, копия паспорта;
- миграционная карта одного из родителей, копия миграционной карты;
- уведомление о постановке на миграционный учет (регистрация) одного из родителей, копия регистрации.

Дополнительно может потребоваться:

- медицинский полис ребенка;
  - сертификат о прививках – оформляется в специальных медицинских учреждениях;
  - медицинское заключение о прохождении ребенком медосмотра и отсутствии опасных заболеваний – пройти его можно в специальных медицинских учреждениях;
  - медицинскую карту ребенка – заводится и заполняется при прохождении медосмотра, либо привозится из страны происхождения;
- личное дело учащегося – если ребенок ранее обучался в российской школе;
- аттестат об основном общем образовании (при поступлении в 10 или 11 классы).

Все документы должны быть переведены русский язык или составлены на русском языке. Например, заявление в школу должно быть составлено на русском языке от имени одного из родителей на имя директора школы, с указанием фамилия, имени, отчества, даты рождения, гражданства ребенка, а также данные родителей. В некоторых случаях ребенок должен будет пройти особую комиссию, которая определит степень его готовности к школе, знание русского языка и даст рекомендации, в какой класс ребенок пойдет учиться (медико-психолого-педагогическая комиссия). Обратившись только к данному перечню документов, логично сделать вывод о том, что многие иностранные граждане в принципе не смогут собрать и предоставить в образовательное учреждение весь пакет документов, в следствие незнания или низкого уровня владения русским языком, незнания особенностей социальных и политических аспектов страны. В связи с этим многие дети иностранных граждан не получают образование. А как известно, особенно сложная ситуация складывается именно с детьми, своевременно не зачисленными в образовательные учреждения.

Законодательная база Российской Федерации в целом затрагивает большое количество аспектов пребывания иностранных граждан на территории страны. Но в целом документы носят лишь поверхностное описание легализации пребывания данной категории граждан, возможностей получения ряда государственных услуг. Актуальный вопрос, как сделать процесс адаптации иностранных граждан в России более комфортным, дать возможность приезжим социализироваться в новом обществе, получить образование, интегрироваться в новый социум не рассматривается. Таким образом, процесс овладения новой культурой, получения определенных прав, а также право доступа к должностям и статусам, выстраивание личных отношений с членами принимающего общества, формирование чувства принадлежности к принимающему сообществу крайне важен в наше время.

Учитывая необходимость страны в притоке трудовых мигрантов, правительство должно тщательно проработать вопрос о возможности оказания содействия иностранцам в изучении русского языка, речевому этикету, культуре, правовым и социальным нормам, принятым в обществе данной категорией граждан именно на законодательном уровне. Ведь в стране существует большое количество учреждений, на базе которых можно организовать работу с иностранными гражданами. Да и в целом работа с данной категорией граждан многими учреждениями уже давно

проводится, только она не закреплена законодательно, следовательно носит не обязательный «поверхностный» характер деятельности.

Специалисты по социальной работе практически всегда испытывают психологические, социальные, коммуникативные сложности в работе с данной категорией граждан: крайне затруднено общение и выстраивание длительных взаимоотношений, что играет большую роль в решении вопроса социокультурной адаптации иностранных граждан и членов их семей.

#### **Список литературы:**

1. Постановление Правительства РФ от 18.04.2015 N 368 (ред. от 28.12.2020) «О Федеральном агентстве по делам национальностей» // Собрание законодательства РФ (вместе с «Положением о Федеральном агентстве по делам национальностей»)
2. Российская Федерация. Законы. О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации : Федеральный закон N 115-ФЗ : [ принят Государственной Думой 21 июня 2002 г. : одобрен Советом Федерации 10 июля 2002 г.]. (с изм. и доп., вступ. в силу с 29.12.2021)
3. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от N 273-ФЗ : [ принят Государственной Думой 21 декабря 2012 г. : одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 г.]. (ред. от 30.12.2021) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2022), статья 78.
4. Свободная пресса 20.07.2020 г. [Электронный ресурс]. [https://news.rambler.ru/other/44530457-nuzhny-li-rossii-trudovye-migranty/?utm\\_source=copysharing&utm\\_medium=social](https://news.rambler.ru/other/44530457-nuzhny-li-rossii-trudovye-migranty/?utm_source=copysharing&utm_medium=social)

## Развитие творческих способностей младших школьников средствами арт-терапии

Зобова Т.Ю.

*3 курс, Институт педагогики и психологии  
Московский педагогический государственный университет*

*Научный руководитель: Дубицкая Е.А., кандидат педагогических наук, доцент, профессор  
Кафедра педагогики и психологии профессионального образования  
имени академика РАО В.А. Сластёнина, МПГУ  
Москва, Россия*

В данной статье рассмотрены основные подходы к пониманию феномена творческих способностей в психолого-педагогической литературе, определены наиболее значимые факторы их развития, а также выявлены преимущества арт-терапии как средства развития творческих способностей младших школьников.

**Ключевые слова:** творческие способности, арт-терапия, младший школьный возраст, креативность, творческое воображение, творческое мышление.

Проблема развития творческих способностей младших школьников является довольно актуальной на данный момент. Это связано с заинтересованностью родителей, общества, государства в воспитании ребёнка, обладающего нестандартным мышлением, неординарным подходом к решению проблемных задач, креативностью. Творческие способности являются хорошей основой для дальнейшего становления детей: они оказывают поддержку в становлении личности, определении в профессиональной сфере, дают возможность самореализоваться, принести пользу обществу и стать успешным. Исходя из этого, можно определить, что одной из задач педагогов, психологов, педагогов-психологов и иных работников сферы образования является воспитание и развитие детей, обладающих творческими способностями.

Одним из эффективных средств развития творческих способностей является арт-терапия – деятельность, в ходе которой невербальный язык искусства помогает лучше узнавать себя, самовыражаться, становясь счастливее.

В психолого-педагогической науке существует три ведущих подхода к пониманию творческих способностей. Согласно первому, творческих способностей не существует. «К числу основных черт творческой личности исследователи (А. Танненбаум, А. Олох, Д.Б. Богоявленская, А. Маслоу и др.) относят когнитивную одарённость, чувствительность к проблемам, независимость в неопределённых и сложных ситуациях» [4, стр. 170].

Сторонники второго подхода (Дж. Гилфорд, Г. Грубер, К. Тейлор, Я.А. Пономарёв) считают творческие способности (в частности, креативность) самостоятельным феноменом, не связанным с интеллектом. Данная концепция предполагает, что уровень интеллекта и уровень креативности коррелируют между собой, но незначительно.

Последователи третьего направления (Д. Векслер, Г. Айзенк, Л. Термен, Р. Стенберг и др.), наоборот, определяют неразрывную связь между высоким уровнем интеллекта и высоким уровнем творческих способностей. Согласно их доводам одно без другого не может существовать. Однако эта концепция является противоречивой, поскольку очень высокий уровень интеллекта не может гарантировать высокий уровень развития творческих способностей, и наоборот.

При упоминании творческих способностей возникает некоторое количество понятий, кажущихся схожими или составными частями целого, например, креативность, творческое воображение, творческое мышление. Для более полного понимания, на наш взгляд, необходимо остановиться подробнее на их соотношении и взаимосвязи.

Креативность многими авторами понимается как синоним творческих способностей. Например, П.С. Гуревич предлагает следующее определение креативности: «творческие способности человека, проявляющиеся в разных сферах деятельности и характеризующие его личность» [2, стр.629].

Российский психолог М.А. Холодная предлагает рассматривать креативность в узком и широком смысле. «В узком значении, креативность – это дивергентное мышление, отличительной особенностью которого является готовность выдвигать множество в равной степени правильных идей относительно одного и того же объекта» [2, стр.629]. В широком смысле, креативность – это «творческие интеллектуальные способности, в том числе: способность привносить нечто новое в опыт» [2, стр.629].

Интересно рассмотреть также толкования понятия «креативность», предлагаемые зарубежными авторами. Так, П. Торренс предлагает следующее определение: «способность осознавать пробелы и противоречия, а также формулировать гипотезы относительно недостающих элементов ситуации» [2, стр.629]. Этот подход выделяет интересный признак креативности – не просто видение различий, недостатков, но и формулировка предположений, идей, способных изменить, решить сложившуюся проблему. Дж. Гилфорд в свою очередь в креативности видел способность человека уйти от банальности, шаблонности мышления.

Подводя итог, можно сказать, что креативность является творческой способностью, которую мы наблюдаем в различных формах деятельности общества и конкретных людей.

Далее необходимо разобраться в вопросе взаимосвязи творческих способностей с творческим воображением и творческим мышлением, однако в науке до сих пор нет единого ответа на поставленный вопрос.

Известный психолог С.Л. Рубинштейн писал о неразрывной связи между творчеством и воображением: «воображение в процессе этой творческой деятельности и формировалось» [8, стр. 300]. О.М. Дьяченко определяла творческое воображение как «один из компонентов творчества, без которого немислимо создание нового» [2, стр.631]. Автор доказывала идею постоянного взаимодействия воображения и творчества: «Воображение – основа любого творчества» [5, стр. 10]. Исходя из этого, творческое воображение является составляющей творческих способностей, способствующей изобретению, созиданию чего-то уникального.

Творческое, или дивергентное, мышление достаточно подробно изучалось американским психологом Дж. Гилфордом. Он обозначал его, как «один из видов мышления, характеризующийся созданием субъективно нового продукта и новообразованиями в ходе самой познавательной деятельности по его созданию» [10, стр. 297].

Вместе с тем, важно обратить внимание на два аспекта. Во-первых, и творческое воображение, и творческое мышление проявляются наиболее ярко в проблемной ситуации. Во-вторых, исходя из обстоятельств, проблема может решаться как с помощью воображения, так и с помощью мышления [2, стр.629].

Изучив различные взгляды на определённый нами круг понятий, можно сказать, что творческое воображение и творческое мышление входят в творческие способности как неотъемлемые части единого целого.

Многие учёные и исследователи занимались изучением признаков творческих способностей. Например, К. Роджерс особо подчёркивал взаимосвязь наличия творческих способностей и особой эмпатийности, которая, по его мнению, является обязательным условием для творчества. Данная идея была доказана экспериментом Т.А. Барышевой, «обнаружившей у младших школьников корреляцию между уровнем развития эмпатии и творческой продуктивностью» [6, стр.106].

Ещё одним признаком, выявленным Л.Б. Ермолаевой-Томиной, связанным с эмоциональной сферой, считается лабильность и инверсивность эмоциональных процессов, «т.е. быстрый переход от одного полюса эмоционального переживания к противоположному» [6, стр.106].

Н.С. Лейтес отмечал, что «черты, свойственные при обычном развитии более взрослым возрастам, такие как деятельная энергия, настрой на самостоятельное достижение цели, обретают особую силу, если становятся присущи более младшим детям с их повышенной восприимчивостью и наивной серьезностью» [1, стр. 65].

Обобщая сказанное, мы можем сформулировать собственное определение данного понятия: творческие способности – это совокупность свойств личности, проявляющихся в ходе непривычной для человека деятельности и влияющих на оригинальность её результата.

Таким образом, понятие творческих способностей является достаточно сложным, комплексным. Факторы развития данных способностей учёными определяются по-разному, однако большинство сходится на двух наиболее всеобъемлющих факторах: генотип и среда.

Психогенетики выделяют в качестве особого фактора генотип. В своих первых исследованиях они применяли метод изучения ближайших родственников. В результате было установлено, что «уровень развития интеллекта (определённый по системе IQ) на 80% зависит от генотипа и только на 20% от средового влияния» [9, стр.40]. В дальнейшем эти соотношения были немного изменены (значение генотипа стало колебаться от 70% до 65%).

Необходимо упомянуть об одном важном факте, связанном со средой: «если для первых исследователей в области психогенетики среда – это просто не генотип, то в последующих работах определение среды значительно дифференцируется. Вводятся понятия «межличностная среда», «внутрисемейная среда», и даже более детально – «близнецовая среда», «материнский эффект», «ассортативность» и т.д.» [9, стр.40]. Такое подробное деление повлекло за собой массу точечных исследований этого фактора.

Внутрисемейные отношения можно назвать главной составляющей общения, имеющей огромное значение для ребёнка. Советский и российский психолог В.Н. Дружинин в своей работе «Психология семьи» выделил три группы моделей, раскрывающих их влияние на интеллект детей.

Согласно первой группе, ключевая роль отводится общению между родителями и детьми. Причём важен аспект времени: чем дольше коммуницируют родитель и ребёнок, тем больше влияние взрослого.

Вторая (или идентификационная) группа моделей предполагает, что развитие происходит за счёт освоения ребёнком новых ролей. Когда он идентифицирует себя с одним из родителей (того же пола), то овладевает привычными типами поведения взрослого.

Описывая третью группу моделей, В.Н. Дружинин опирается на предположения Р. Зайонца. Последний считал, что от количества детей в семье зависит её «интеллектуальный климат». Р. Зайонц выявил, что превосходство в интеллектуальном развитии получают первенцы, поскольку они чаще и дольше общаются с родителями, нежели их братья и сёстры [9, стр. 58].

Помимо семейной среды, активное участие в формировании и развитии творческих способностей принимает игра. Н.Н. Поддъяков в своих работах отмечал, что «игра и эксперимент – два генетических источника творчества» [3, стр. 14].

С ранних лет изобразительная деятельность присутствует в жизни ребёнка. Всё то, что ему интересно и вызывает у него эмоциональный отклик, те яркие впечатления, которые он получил, играя, будут отражены и в рисунках, музыке, литературных произведениях и т.д. Таким образом, насыщенность игровой активности, её разнообразие несомненно ведут к развитию творческих способностей младшего школьника.

Развитие творческих способностей совершается также в ходе обучения и воспитания, целью которого является создание условий для свободного развития личности. Стандартные образовательные программы едва ли могут помочь в раскрытии творческих способностей, однако существуют приёмы, условия, с помощью которых эту ситуацию можно исправить. При этом для достижения высокого результата необходима целенаправленная работа, а не стихийное развитие. Таким целенаправленным средством развития творческих способностей младших школьников может выступать арт-терапия.

Буквально, с английского «art therapy» переводится как лечение искусством. Специфика арт-терапии заключается в том, что она опирается на невербальные методы самовыражения и коммуникации. В выполнении данных функций превалирует правое полушарие, а в обычной жизни человек практически всё время задействует левое полушарие. Однако гармоничное развитие происходит наиболее эффективно при совершенствовании обоих полушарий головного мозга. Поэтому, на наш взгляд, стратегия развития ребёнка не только посредством решения задач на логику, различных математических примеров, но и творческих занятий будет, несомненно, успешна.

Стоит отметить, что данная методика способствует развитию креативности в противовес подражанию, копированию. Именно с помощью арт-терапии человек имеет возможность воплотить уникальные художественные образы и тем самым раскрыть свой потенциал.

Арт-терапия представляет собой несколько направлений, методик, в основе которых лежат разные виды искусства. Однако наиболее любимыми у младших школьников являются занятия изотерапией. Совершенно обоснованно «возраст от пяти до приблизительно десяти лет даже называют золотым веком детского рисунка» [7, стр. 47].

Стоит отметить, что наибольший эмоциональный отклик у детей вызывает применение нестандартных методов, например рисование пальчиковыми красками, ладонями, брызгами и др. Такие варианты проведения занятий способствуют развитию творческих способностей ребёнка, поскольку применение необычных средств расширяет кругозор, помогает лучше познать окружающий мир, обогащает тактильный опыт.

Данная методика имеет широкий спектр применения. В частности, при работе с детьми с ОВЗ также наблюдаются положительные изменения в развитии: происходит коррекция эмоционально-личностной сферы, повышается уровень когнитивного развития и улучшается социализация.

Таким образом, эффективность развития креативности, творческих способностей у детей младшего школьного возраста повышается при применении техник арт-терапии. При правильной организации деятельности детей они имеют возможность проявить себя в определённом виде творчества, раскрыть свои способности, приобрести новые умения. Помимо этого, в ходе создания продуктов творческой деятельности развиваются высшие психические функции, мелкая моторика рук, перерабатывается личный опыт человека, улучшаются навыки коммуникации, формируется

вкус, эстетическое отношение и т.п.

**Список литературы:**

1. Аверин В.А., Безруких М.М., Слободчиков И.М. и др. Развитие личности ребёнка от семи до одиннадцати. – Екатеринбург: «Рама Пабблишинг», 2010. – 646 с.
2. Величко Ю.В. О соотношении понятий «креативность», «творческие способности», «творческое воображение», «творческое мышление» в исследованиях отечественных и зарубежных психологов. / Ю.В. Величко // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2014. – Т.16, № 2-3. – с. 629.-631.
3. Григорьева Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М., 1999. – 344 с.
4. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. 3-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 368 с.
5. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника: методическое пособие для воспитателей и родителей / О.М. Дьяченко. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 126 с.
6. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб.: «Питер», 2012. – 434 с.
7. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. – СПб.: Речь, 2003. – 256 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Издательство «Питер», 2007. – 712 с.
9. Савенков А.И. Одарённые дети в детском саду и школе. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 232 с.
10. Шапарь В.Б., Россоха В.Е., Шапарь О.В. Новейший психологический словарь / под. общ. ред. В.Б. Шапаря. – изд. 2-е – Ростов н/Д., 2006. – 307 с.

## Нетрадиционные формы занятий в дополнительном образовании

Иванова Дарья Дмитриевна

*Студентка 2 курса магистратуры направления «Русский язык как иностранный», Института гуманитарного и социально-экономического образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет». Екатеринбург, Россия*

**Аннотация:** Статья посвящена нетрадиционным формам проведения учебных занятий. В статье описываются инновационные формы занятий для обучающихся в сфере дополнительного образования.

**Ключевые слова:** образование, инновации, нетрадиционные формы, дополнительное образование.

В современном обществе возрастает интерес к нетрадиционным формам проведения занятий в учреждениях дополнительного образования (ДО). Связано это с различными преобразованиями, активным внедрением в практику различных педагогических инноваций, авторских учебников и программ. Под педагогическими инновациями понимаются нововведения в педагогическую деятельность, изменения в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющие целью повышение их эффективности и организацию совместной деятельности педагога и обучающегося.

Желание быть на шаг впереди, всегда находиться в постоянном творческом поиске, прогнозировать образовательные потребности общества, осваивать новые педагогические технологии - всё это условия развития дополнительного образования, в основе которого лежит инновационный процесс. Без инновационной работы сегодня нет развития дополнительного образования, нет современного его качества [5, С. 21-25].

Общей целью инновационной деятельности является улучшение способности педагогической системы образовательного учреждения, для достижения более высоких результатов образования. Несомненно, любая инновационная работа содержит долю риска и неопределенности. Однако всесторонне продуманная организация предстоящей деятельности поможет свести риск к минимуму. Поэтому, задача руководителя дополнительного учреждения – создавать мотивационные условия вхождения коллектива в инновационную деятельность, учитывать индивидуальные качества участников инновационного процесса, их профессионального уровня, психологической готовности к новым видам деятельности [1, стр.8].

В последнее время мы наблюдаем, что у современных школьников интерес к обучению поверхностный. Из-за большого потока информации мозгу становится сложно перерабатывать получаемую информацию, что приводит детей к нежеланию учиться.

Как же добиться того, чтобы образовательный процесс был не принуждением, а чтобы он был потребностью и желанием приобретения знаний? Данный вопрос является особенно актуальным в дополнительном образовании. Так как в настоящее время детям предлагаются широкие возможности для того, чтобы занять свой досуг. А педагогам ДО необходимо сделать так, чтобы ребята пришли именно к ним и остались в объединении на весь период обучения. Это возможно, если у педагога горят глаза, он в постоянном поиске чего-то нового интересного, он уходит от обыденных стандартных занятий и приглашает обучающихся в мир дополнительного образования с использованием новых, нетрадиционных форм их организации.

Когда педагог говорит: «Сегодня на занятиях будем играть!», тогда ребята гораздо быстрее и активнее включаются в процесс, у них происходит возбуждение познавательного интереса, с одной

стороны, потому что человеку нравится играть, с другой то, что мотивов в игре гораздо больше, чем в обычной учебной деятельности. Нетрадиционные формы занятий снимают напряжение, оказывают эмоциональное воздействие на обучающихся, у которых формируются более прочные, глубокие знания. Проведение таких занятий свидетельствует о попытках педагогов перейти за пределы шаблона в построении методической структуры учебного занятия [2, стр.65].

Виды нетрадиционных занятий, наиболее часто используемые в учреждениях дополнительного образования:

- занятия в форме соревнований и игр (эстафета, КВН, деловая игра и т.д.);
- занятия, основанные на формах, жанрах и методах работы, известных в общественной практике (интервью, репортаж, рецензия и т. д.);
- занятия, напоминающие публичные формы общения (брифинг, репортаж, диалог и т. д.);
- занятия, основанные на имитации деятельности учреждений и организаций (следствие, ученый совет и т. д.);
- занятия, основанные на имитации деятельности при проведении общественно-культурных мероприятий (игра-путешествие, прогулки и т. д.);
- занятия, опирающиеся на фантазию детей (занятие – сказка, занятие – сюрприз и т. д.) [4, стр.41].

Но все эти формы давно опробованы, отработаны, и стали уже вполне традиционными. Мы рассмотрим несколько действительно нестандартных форм занятий:

1. **Интерактивный квест.** У квеста есть наличие сюжета, смысловая нагрузка, но нет четкого маршрута. Каждый участник или команда может по-своему обозначить свою задачу и пройти квест. Квесты можно использовать на различных предметах, на разных уровнях обучения в учебном процессе. Они могут охватывать отдельную проблему, учебный предмет, тему, могут быть и межпредметными.

2. **Скрайбинг** — это процесс визуализации сложного смысла простыми образами. Способ донесения информации через иллюстрирование ключевых моментов, то есть когда рассказ дополняется зарисовками, чтобы получилось интересно и наглядно.

Нам понравился скрайбинг тем, что с его помощью сложная информация доносится легко и доступно, а также задействуется одновременно слух, зрение и воображение ребёнка. Таким образом, информация лучше понимается и запоминается.

Детям очень нравятся подобные задания, при выполнении проявляется их фантазия и творчество. Таким же способом можно объяснять детям сложные процессы — не загружать их большим объёмом текста, а набрасывать им упрощённые рисунки.

3. **Геймификация** — это когда игровые правила используют для достижения реальных целей. За счет игры скучные задания делаются интересными, избегаемое — желанным, а сложное — простым.

Образование уже отчасти геймифицировано. В школе ученик правильно выполнил упражнение на уроке – получил хорошую оценку, допустил ряд ошибок — заработал плохую. В конце каждого учебного года — переход на другой «уровень». Портреты лучших «геймеров» гордо смотрят с доски почета. Зачем останавливаться на достигнутом? Ведь любой урок можно превратить в игру и устроить настоящий фейерверк!

4. **Ментальные карты** — это такая объёмная древовидная система, на которой изображены слова, идеи, задачи или другие понятия, связанные ветвями, отходящими от центрального понятия или идеи. От центрального образа во все направления расходятся лучи к

границам листа. Над лучами пишут ключевые слова или рисуют образы, которые соединяют между собой ветвящимися линиями. Подобная запись позволяет интеллект-карте расти беспредельно и постоянно дополняться.

5. **Метод кейс-стади** — разбор разных ситуаций, которые сложились в бизнесе или в других сферах. Его ценность в том, что обучающиеся учатся действовать в команде. Они анализируют данные и общими силами вырабатывают управленческие решения.

6. **Дайджест** — это выжимка, экстракт из большого объема информации. У обучающихся есть определенный текст, который они читают и кратко отвечают на вопросы из него. Тем самым развивается внимательность и умение быстрого поиска информации [3, стр. 50].

Несмотря на множество нетрадиционных форм проведения занятий, мнения педагогов расходятся: одни видят в них прогресс педагогической мысли, а другие наоборот считают такие занятия опасным нарушением педагогических принципов, вынужденным отступлением педагогов под напором все большего числа обучающихся, не желающих и не умеющих серьезно трудиться.

Нетрадиционные занятия лучше проводить как итоговые при обобщении и закреплении знаний, умений и навыков обучающихся. Как правило, они посвящены какой-то конкретной теме, и для ее раскрытия нужно обладать определенным набором знаний, на котором базируется личностное восприятие и понимание изучаемой проблемы.

Подводя итог вышесказанному, можно сказать, что применение нестандартных приёмов, форм обучения - не просто развлечение, они обучают действовать в различных ситуациях, развивают интерес обучающихся к предмету, заставляют детей напряженно мыслить и проявлять свою креативность.

#### **Список литературы:**

1. Гребенникова О.М., Кочетова А.А. Инновационная деятельность как ресурс управления качеством образования // В сборнике: Система оценки качества образования в Санкт-Петербурге в 2020 году. Санкт-Петербург, 2020. С. 6-10.
2. Зиновкина М. М., Гареев Р. Т., Горев П. М., Утёмов В. В. Научное творчество: Инновационные методы в системе многоуровневого непрерывного креативного образования НФТМ-ТРИЗ. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2013. – 109 с.
3. Зиновкина М. М., Горев П. М., Утёмов В. В. Увлекательные игры с Совёнком. – Киров: Изд-во МЦИТО, 2015. – 120 с.
4. Информационные ресурсы в образовании: материалы Междунар. науч.-практ. конф./отв.ред..Т. Б. Казиахмедов. Нижневаторск: НВГУ, 2013. - С.41
5. Сечкарева Г.Г., Дегтярь Ю.В. Управление качеством образования в условиях современной школы // Технологическое-экономическое образование. 2020. № 1 С. 21-25.

## Лингвокультурологические проблемы восприятия русских интернет-текстов: от постфольклора к массовой культуре

Зинаида Ильченко

*Студентка II курса магистерской программы «Лингвистика»,  
специальность «Русская филология», факультет гуманитарных наук,  
Батумский государственный университет Шота Руставели,  
Батуми, Грузия*

*(Научный руководитель: профессор БГУ, Марине Арошидзе)*

**Аннотация.** Благодаря современным технологиям XXI век демонстрирует большое разнообразие текстов гибридного типа, восприятие которых базируется на большом объеме фоновой информации лингвокультурологического характера. В статье анализируются интернет- тексты, сочетающие в себе особенности постфольклора и массовой культуры. Массовое игровое письменное творчество включило в орбиту своих интересов и полностью анонимные тексты (интернет-истории, анекдоты) и тексты, в которых авторство принадлежит большому коллективу (например, компания «Мельница»). В данной статье дается анализ лингвистических маркеров, сочетающих средневековый мир Киевской Руси и современные реалии на материале анимационного фильма «Алеша Попович и Тугарин Змей». Анализируемый пародийный текст является интересным примером контаминации русской старины и современной реальности, преподнесенной в юмористически-сатирическом ключе. Опираясь на традиционный фольклорные тексты былин, отражая изменения постфольклорного характера (так называемый интернет-фольклор), он ориентирован на массового зрителя и благодаря мультимедийности и виральности (многочисленные чаты с обсуждением анимационных шедевров) является интересным явлением современной массовой культуры, для его восприятия недостаточно знание русского языка, необходим большой объем фоновой информации лингвокультурологического характера.

**Ключевые слова:** постфольклор/неофольклор, массовая культура, интернет-фольклор, лингвокультурология, лингвистические маркеры, языковая игра.

Фольклор является культурным достоянием любого народа, так как в нем отражается многовековой народный опыт, накопленная мудрость, культурные ценности, национальный менталитет. В то же время фольклорные тексты обладают большим дидактическим потенциалом, так как процесс социализации ребенка обычно начинается со знакомства с этими текстами. Тексты сказок, былин, пословиц и пр. содержат разнообразную информацию, необходимую для жизни в обществе: ребенок узнает об особенностях национального быта, культурных традициях (национальная одежда, блюда, этикет, песни, танцы и т. д.), что приветствуется, что приемлемо, а что недопустимо в обществе. Язык медиа-текстов, речь политиков и известных общественных деятелей богата фольклорными образами и сравнениями, аллюзиями и метафорами, прецедентными именами и выражениями. Поэтому мы считаем, что фольклорные тексты являются важной составной частью тезауруса, который должен усвоить человек, изучающий русский язык.

Современные технологии изменили нашу жизнь: стремительная урбанизация и интернет-общение привели к созданию так называемого «постфольклора». Этот термин был введен в научный оборот профессором С. Ю. Неклюдовым в статье «После фольклора» в 1995 году, в которой автор рассуждает о том, что современный фольклор существует, но он утратил часть признаков фольклора патриархального крестьянства и архаических бесписьменных обществ [3, стр. 3].

Следы фольклора мы ощущаем везде, во всех сферах нашей жизни: фольклорные мотивы в современной музыке, элементы фольклора в модной одежде, фольклорные образы и сравнения в современных фильмах и пр. Но универсальным средством трансляции фольклора в нашу жизнь является язык, накопленные на протяжении многовекового развития языка фольклорные образы претерпели существенную трансформацию, слились с реалиями современной жизни. Благодаря новым технологиям произошла фиксация многих постфольклорных текстов в интернет-пространстве.

По мнению С. Ю. Неклюдова, «культура движется в основном в сторону фиксации своих «сообщений», отвердения форм, а также сохранения в них некоторого индивидуального начала — притом, конечно, что всегда присутствует и начало безлично-массовое» [3, стр.3].

Интернет позволил постфольклорным текстам функционировать свободнее и динамичнее, чем в устной традиции. Точнее, если анализировать такой актуальный жанр городского фольклора как анекдот, наблюдаются вариации при фиксации текста в интернет-ресурсах, а в дальнейшем происходит свободное распространение трансформированного текста в устной традиции триксеров (рассказчиков анекдотных текстов).

По мнению М.В. Арошидзе и Н.Ю. Арошидзе, современный анекдот представляет собой «интереснейшую разновидность клишированных текстов, он прошел сложный путь эволюции от короткого, устного рассказа с неожиданной остроумной концовкой, события необычного характера - до уникального феномена современной культуры. Он стал самым оперативным жанром городского фольклора, моментально реагирующим на любое более или менее важное событие в жизни данного социума» [1, стр.15].

Функционирование интернет-текстов воссоздает традиционную фольклорную среду: тексты легко теряют авторство, их редактируют все желающие, и получатель информации имеет дело с разными вариантами «ничейных» текстов. В обиходе уже давно утвердился такой источник информации как «интернет» (Ты у кого это прочитал? с ориентацией на автора – Да в интернете было... автор или отсутствует, или коллективный).

Не удивительно, что интернет-фольклор привлек внимание фольклористов, лингвистов, философов, семиотиков, теоретиков массовой коммуникации, компьютерщиков и пр. В интернет-коммуникациях представлено поистине народное творчество в его современной мультимедийной форме (интернет-истории, анекдоты и пр.).

Е.Н. Галичкина предложила термин «неофольклор» и свое понимание этого термина. Она считает, что развитие сетевой коммуникации привело к формированию «интернет-фольклора, который в отличие от традиционного фольклора представляет собой анонимное массовое игровое письменное творчество субъектов компьютерной коммуникации в пространстве сети Интернет» [2, стр.363].

Феномен интернет-фольклора при всем многообразии терминов, существующих для его обозначения (медиафор, нетфор, технофор, киберфольклор и пр.) интересен еще и тем, что он отошел от привычных фольклорных жанров и часто представлен периферийными текстами, сочетающими в себе признаки фольклора и текстов массовой коммуникации. Именно к такому типу текстов относятся пародийные тексты массовой культуры, созданные компанией по выпуску анимационных фильмов «Мельница» и пародирующих образы былинных (Илья Муромец, Добрыня Никитич, Алеша Попович) и сказочных героев (Иван-царевич, Серый волк и др.).

Для всех фильмов этого анимационного сериала характерно тесное переплетение элементов фольклора и массовой культуры: сюжет, личности героев, место и время изображенных событий и

т.д. С одной стороны – перед нами классический былинный сюжет, а с другой в него вкраплены такие повороты, которые близки массовому зрителю нашего времени. Серьезную трансформацию претерпели и герои былины. Что касается места и времени – действие происходит сначала в городах Киевской Руси, а затем и за ее пределами в эпоху правления Киевского князя Владимира Красное Солнышко, но средневековые реалии быта постоянно оттеняются реалиями современности. Так, например, решив скрасить дорогу песней, Алеша и Тихон заводят заунывный мотив русской народной песни, их прерывает Юлий и запекает современный шлягер и под его звуки танцует брейк. Ограниченные рамками данной статьи, мы проанализируем лингвокультурологические особенности первой серии этого анимационного сериала – «Алеша Попович и Тугарин Змей».

Алеша Попович – богатырь, который отправляется на битву с врагом, чтобы защитить землю русскую, а с другой – его «сверхумный» план и привел к тому, что жители Ростова потеряли собранное всем миром золото, фактически он отправляется за врагом, чтобы вернуть золото, которое сам же по глупости им отдал. А какой интересный поворот сюжета ждет героев у известного указательного камня: герои разделились на три группы (по интересам): Любава выбрала путь, который обещает семейную жизнь (направо), а с ней идет ее неразлучная спутница – бабуля. «Богатырский конь» Юлий – идет налево в ожидании богатства, и только Алеша со своим спутником Тихоном не боятся смерти, они идут прямой дорогой. Обогащение Юлия – это предложение играть в азартные игры (чем не современное казино, где новичкам дают выиграть первые партии, чтобы обратить на больших ставках).

Исходя из законов пародийного жанра, самым важным в анализируемом тексте является языковая игра, интерпретация которой требует от зрителя наличия большого объема лингвокультурологической информации. Стилизация под фольклорный текст былины ощущается уже в самом начале фильма, который начинается с зачина:

А и сильные, могучие богатыри на славной Руси!

Не скакать врагам по нашей земле!

Не топтать их коням землю Русскую!

Не затмить им солнце наше красное!

Век стоит Русь — не шатается!

И века простоит — не шелохнется!

[«Алеша Попович и Тугарин Змей» - все примеры цитируются по следующему линку:

[https://www.youtube.com/watch?v=CrEimzThlYs&ab\\_channel=%D0%A2%D1%80%D0%B8%D0%B1%D0%BE%D0%B3%D0%B0%D1%82%D1%8B%D1%80%D1%8F](https://www.youtube.com/watch?v=CrEimzThlYs&ab_channel=%D0%A2%D1%80%D0%B8%D0%B1%D0%BE%D0%B3%D0%B0%D1%82%D1%8B%D1%80%D1%8F)].

В фильме представлен широкий пласт былинной лексики и фразеологии: бусурмане, бусурманское племя, славный город, лихие времена, дань немалая, постоим за землю русскую, ежели языком чешешь, не дури людям головы, чесать затылок и т.д.

Текст пародии богат аллюзиями, часто встречаются перефразированные цитаты и выражения, особенно много их в речи Юлия: вместо привычного не смейся меня - не смешите мои подковы; известная фраза: Ничто так не украшает человека, как дружба с собственной головой, – у Юлия звучит так: Ничто так не украшает человека, как толстый кошелек (явная переоценка ценностей). Зритель должен быть знаком с текстами былин, разбираться в реалиях современной жизни, чтобы оценить такие эпизоды, как диалог Юлия с деревом (казино), его прислужниками (двое из ларца).

Самым важным в анализируемой пародии является трансформация образов былинных героев. Помимо того, что пантеон русских богатырей обогатился новыми участниками (жены богатырей

становятся активными действующими лицами, странные помощники – ослик Моисей, говорящий конь Гай Юлий Цезарь, Верблюд Вася и пр., сами герои больше похожи на гротескные образы современных дельцов: Илья и Добрыня – супермены, Полкан – новый русский, князь Владимир Ясное Солнышко – политик нового типа, Алеша Попович – классический образец сильного, но глупого человека. И хотя в пародии не прозвучала поговорка: Сила есть – ума не надо, но повторяющиеся ситуации, когда Алеша бросается сломя голову решать проблему, не продумав ее никоим образом, да еще с громким криком: «Отведай-ка силушки богатырской», все поступки героя являются ярким свидетельством народной мудрости, заключенной в этой иронической фразе. Не удивительно, что пройдоха и эгоист Юлий в буквальном смысле заставляет Алешу возить его на себе.

Языковая игра присутствует и в жонглировании паронимов, когда Юлий торопит героев: «Ну чего встали? Там народ ростовский зажрался ..., тьфу, заждался».

Древнерусские этикетные формулы (обращения к князю – Не вели казнить, князь, вели слово молвить ...), использование утраченных форм звательного падежа (княже), устаревших слов и выражений (не гоже, ежели, бить челом, народ тешить) и пр. тесно переплетаются в тексте пародии с лозунгами современности: В мире все решает дипломатия! Ты когда-нибудь про тактику и стратегию слышал? Самое время сыграть в суперигру!

Анализируемый пародийный текст является интересным примером контаминации русской старины и современной реальности, преподнесенной в юмористически-сатирическом ключе. Опираясь на традиционные фольклорные тексты былин, отражая изменения постфольклорного характера (так называемый интернет-фольклор), он ориентирован на массового зрителя и благодаря мультимедийности и виральности (многочисленные чаты с обсуждением анимационных шедевров) является интересным явлением современной массовой культуры, для его восприятия недостаточно знание русского языка, необходим большой объем фоновой информации лингвокультурологического характера.

#### **Список литературы:**

1. Арошидзе М.В., Арошидзе Н.Ю. Анекдот как клишированный текст и особенности его функционирования в межкультурной среде // Межкультурные коммуникации. – 2007.- №2. – С.14-19.
2. Галичкина Е.Н. Неофольклорные тексты в Интернете // Материалы XIX Международной научной конференции «Россия и Запад: диалог культур», 22-23 марта 2017 г. Часть 2. – С.363-375.
3. Неклюдов С.Ю. После фольклора // Живая старина. – 1995. - №1. – С.2-4.

## Innovative Methods of Teaching English Language to Children Инновационные методы обучения детей английскому языку

**Йовчева Цветелина Валентинова**

*Аспирант Пловдивского университета им. Паисия Хилендарского, Пловдив, Болгария*

*(Научный руководитель: доц. д-р Кузова, Майя Димитрова, Кафедра Русской филологии  
Пловдивского университета имени Паисия Хилендарского, Пловдив, Болгария)*

**Аннотация.** Английский язык продолжает укреплять свои лидирующие позиции в межкультурном общении. Новые генерации учебников предполагают и регулируют современные стандарты работы, они основаны на них и требуют оригинальных подходов к новым генерациям обучаемых. Инновативные тактики безусловно важны и в преподавании иностранного языка. В своей преподавательской практике я пользуюсь некоторыми игровыми моделями, которые оказываются очень полезными для овладения лексикой и грамматикой английского языка. Эти методы применимы как в реальной, так и в виртуальной классной комнате.

**Ключевые слова:** инновативные методы, технология, игровые модели, дистанционное обучение, реальная классная комната, виртуальная классная комната

The new generations of students have imposed change on teaching methods. In order to satisfy the needs of contemporary students, teachers must be creative and innovative. A tutor is supposed to monitor and encourage students, to assist them progress at their own speed and according to their individual abilities [Agasieva, Mamedova 2020, p. 8].

According to N.M. Abdulina, innovative technologies in education contribute to achieving better results, stimulating students' creativity, and forming skills oriented to real-life situations [Abdulina 2013, p. 197]. Knowledge should not be only theoretical, but it has to be practically oriented in order to respond to the requirements of contemporary students.

I. R. Agasieva and G.B. Mamedova claim that lexis is an essential component of teaching a foreign language [Agasieva, Mamedova 2020, p. 9]. A person may have a perfect command of grammar, but if he/she lacks knowledge of basic vocabulary, communication will most probably fail. That is why the focus of my teaching practice is concentrated on teaching and practicing vocabulary. To achieve this, I resort to two basic strategies.

**Real classroom methods:** A school seems to be the most natural place for teaching and learning. Each student has different abilities and interests. There are several ways that I use to provoke all students to participate in the lesson.

**“Cowboy” game:** This is one of the most favourite games of my students. They form a circle. I always start the game by “shooting” one of them with a word we have learnt. If the student knows the answer, he/she answers the question and acquires the right to “shoot” one of his/her classmates with another word. However, if the student has not learnt the meaning of the word, he/she has to crouch and the students on his/her right and left side gain the right to “shoot” at each other. The fastest of them can either answer the question or “shoot” with another word. This game has proven to be quite useful in learning new vocabulary. Besides, students practice their pronunciation and have fun.

**TIC-TAC-TOE:** Students are divided into two groups. Each group has about five minutes to think of ten words. I draw a grid on the whiteboard. The captain of the first team points at a member of the other team and asks about the meaning of the word. If the other student gives the correct answer, he/she can

put X or O. The teams change turns until one of them wins. This is a suitable way to provoke the interest of the students and to activate their desire to learn more words.

Association game: This is one of the most adored games. It develops students' creativity, as well as their knowledge of specific lexical clusters, including but not limited to professions, appearance and opinion adjectives, irregular verbs. The teacher has prepared flashcards in advance. The flashcards comply with the topic of the lesson. Each student takes a flashcard, and he/ she is expected to explain the word to the rest of the class by using "body language." The game is both fun and useful. It develops students' creativity.

"War of words": I have given this game its name. The rules are quite simple, and I usually resort to this game the weeks before Christmas. I put fifty or sixty words in a Christmas sock. There are two students, chosen beforehand, who "battle" with one another. Two more students of the class assist. One of the "assistants" holds the Christmas sock, while the other one writes the points on the whiteboard. The two competing students pull out words from the sock in turn and have to tell their meaning. At the end of the game, the points are turned into marks.

"Knowledge or challenge": This is an educational version of the popular "Truth or challenge" game. Students go to the whiteboard and are given a chance to choose either to demonstrate their knowledge of specific topics, depending on their level or to accept a challenge. Challenges may include singing a song in English, citing a poem, or even doing some physical exercises. The questions related to knowledge may include various lexical topics like appearance and opinion adjectives, professions, idioms, irregular verbs, etc., depending on the level of the students.

Most of the games I have presented so far are focused on learning and practicing vocabulary. I. R. Agasieva and G.B. Mamedova claim that vocabulary is the building material of a language [Agasieva, Mamedova 2020, p. 9]. We agree that lexis is an important part of learning a foreign language. However, grammar should not be neglected. It is more difficult for students to learn grammar, especially when grammatical rules in their mother tongue and in the foreign language differ. Thanks to the innovative methods, learning grammar can also become interesting. I use three main games that aim to show my students that grammar is not as complicated and boring as it first appears to be.

"Find your partner": This game can be applied in teaching various tenses. The teacher has prepared in advance flashcards with the personal pronouns, as well as with various verb forms. For example, the game can be used to practice Present Continuous tense. Students choose a flashcard one by one, and three students have to form a sentence like: I am reading. The first student has I, the second- am, the third- reading. When all students make sentences, I sometimes ask them to crouch and repeat their sentences.

"Guess who/what it is": This is a popular game that aims to develop the speaking skills of students. The rules are simple, and the game can be used in numerous situations. Students can be divided into two or four teams. Each team has to think of an animal, a singer, a sportsman, etc., according to the topic of the lesson. Apart from this, each team has to think of five questions that can help them find out the word their rivals have chosen. This game contributes to practicing one of the most difficult aspects of English grammar- the forming of questions.

"Catch the bunny": The name of the game may vary according to the plush toy students have to catch. The students are divided into two teams. The members of the teams have to think of ten words. Then, the captain of the first team throws the bunny at a member of the other team and tells him/her a word. The contestant of the other team has to form a sentence with the given word. If he/she cannot make a sentence alone, he/she can ask one of his teammates for help. However, this will decrease the rewarded points.

Schools should make students feel safe and appreciated. The application of innovative methods in a real classroom creates an atmosphere of trust and mutual respect. Students get involved in the process of teaching and realize that learning and fun are not opposed to one another. However, the complicated situation with the COVID 19 made real classroom education almost impossible. New challenges have appeared in front of contemporary teachers. Teachers have to manage to keep the relationship with their students from distance. Innovative methods have their place in a virtual classroom as well, and they can be used to overcome the tension that the newly-created atmosphere has caused.

#### **Virtual classroom innovative methods**

L. K. Cheraeva claims that education has undergone serious changes [Cheraeva 2014, p. 278]. These changes are related to the development of technology. L.K. Cheraeva sees mainly the positive features of technology that include storing information for long periods and giving access to numerous sources of information [Cheraeva 2014, p. 279].

The opportunities the virtual classroom offers for the application of innovative methods are limitless. There are numerous sites that offer free access to educational games. The role of the teacher is to choose the most suitable of them and present them to the class.

One of the sites I use during online education can be accessed at [www.gamestolearnenglish.com](http://www.gamestolearnenglish.com). The site offers various games for practicing vocabulary as well as grammar. There are different levels of difficulty. This makes the games appropriate for advanced students, as well as for students that are not well-prepared.

Most of the publishing houses offer interactive whiteboard software. This software can also be applied in the virtual classroom.

Last but not least, the teacher may experiment with various innovative methods online. One possible experiment is to share a song with the students and give them a specific task related to the song. The task may be to find five verbs and make sentences with them; to find five adjectives and write their opposites, etc.

The lack of face-to-face communication turns out to be a serious problem. However, when the teacher makes enough effort to attract the attention of the students and make the lessons interesting, the educational process is not interrupted.

The situation in the world is constantly changing. It is impossible for schools to remain isolated from the occurring changes. Technology has become an inseparable part of the contemporary world. Undoubtedly, the role of technology in life has numerous disadvantages, but with the right methods it can contribute to providing qualitative education.

#### **References:**

1. Абдулина Н. М. Методика преподавания иностранных языков // Актуальные проблемы иноязычного образования на современном этапе: Материалы I Всероссийской научно-практической интернет-конференции (10-11 декабря 2013 г.). – Владивосток: Дальневосточный федеральный университет. – 457с. – С. 197-199.
2. Агасиева И.Р., Мамедова Г.Б. Современные подходы и методы обучения иностранному языку // Современный ученый. – 2020. – №1. – С. 8-13.
3. Чераева Л.К. Дистанционный метод в обучении английскому языку // // Актуальные проблемы иноязычного образования на современном этапе: Материалы I Всероссийской научно-практической интернет-конференции (10-11 декабря 2013 г.). – Владивосток: Дальневосточный федеральный университет. – 457с. – С. 278-280.



## Медиаобразование в современном образовательном пространстве

Казакова Виктория Анатольевна

*1 курс, факультет медиалингвистики и новых средств коммуникаций Ростовского государственного экономического университета (РИНХ), Ростов-на-Дону, Россия.*

*(Руководитель: Куликова Элла Германовна, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка и культуры речи Ростовского государственного экономического университета (РИНХ), Ростов-на-Дону, Россия).*

**Аннотация.** В данной статье посвящена медиаобразованию в современном образовательном пространстве. В статье были даны базовые определения и понятия, необходимые для дальнейшего понимания темы. Мы немного углубились в историю возникновения медиаобразования в России. И выяснили, что, как и в большинстве стран мира в России базой для формирования и развития медиаобразования послужило кино. Но современный мир принес в нашу жизнь интернет, гаджеты, свободно распространяемую информацию и море фейковых сообщений. За последние 12 месяцев в российской части интернета только по теме коронавируса Роскомнадзор заблокировал более тысячи фейковых новостей и сайтов. По всем темам и во всех странах такой лживой информации миллионы и миллионы публикаций, сообщений и видео.

Именно поэтому в современном образовательном пространстве необходимо медиаобразование. Задача медиаобразования выработать так называемый медиаиммунитет, уметь анализировать, осмысливать и делать выводы относительно точности и ценности информации, а для этого необходимо развивать критическое мышление.

**Ключевые слова:** медиаобразование, медиаграмотность, критическое мышление, образование, медиа, средства массовой коммуникации.

### Медиаобразование в современном образовательном пространстве

Медиаобразование — одна из основных частей образовательного процесса, которая заключается в формировании конкретных практических и теоретических знаний о современном положении медиасферы, о том, как ее правильно воспринимать, быть аккуратным при ее восприятии, а также как ею пользоваться для собственных целей.<sup>11</sup>

Сформировать и создать определенную культуру для современного общества – одна из главных целей медиаобразования. А к ее задачам относят формирование медиаиммунитета; развитие критического мышления и способность создавать свои медиапродукты, а также отбирать, анализировать полученную информацию и сопоставлять с уже имеющимися фактами для объективного видения мира.

Ключевые принципы медиаобразования: умение вести диалог, а не дискуссию, групповое обучение, воспитывать не только критическое мышление, но и развитие критической автономии, и медиаобразование – это обучение на протяжении всей жизни.<sup>12</sup>

Медиаобразование направлено на то, чтобы научить осознавать, анализировать, критически осмысливать информацию; определять происхождение источников информации и медиатекстов; правильно интерпретировать медиатексты. Медиаграмотность («критическое видение», «визуальная

<sup>11</sup>Иванов В. Ф. Основні теорії масової комунікації і журналістики. /В. Ф. Иванов. Київ.: Академія української преси, 2010. С. 13

<sup>12</sup>Варецкая Е.В. Развитие социальной компетентности учителя начальной школы средствами медиаобразования. – научная статья. Киев. С.11

грамотность», «технологическая грамотность», «информационная грамотность», «компьютерная грамотность») является результатом медиаобразования, изучения медиа, способности экспериментировать,

интерпретировать, анализировать и создавать медиапродукцию.<sup>13</sup>

Мастерман Л выделяет еще несколько принципов медиаобразования. Медиаобразование актуально, оно воплощает принцип «здесь и сейчас» в широком идеологическом и историческом контексте, медиаобразование развивает аналитические способности. Мы учимся выделять существенные связи между элементами данной нам информации, чтобы принять верное решение в любой ситуации. А также медиаобразование позволяет защитить себя от манипуляции общественным сознанием с использованием средств массовой информации. Кроме того, медиаобразование помогает изменить отношения между обучающимся и педагогом, не сталкивая поколенческие и интеллектуальные подходы, а объединяя социум в продуктивном обсуждении важных вопросов, которые подбрасывает современное общество и его развитие. Состоит медиаобразование из «критической практики и практической критики».<sup>14</sup>

Мастерман Л. объяснил и структурировал проблему, почему медиаобразование востребовано сегодня:

1. Достойный уровень расходования масс-медиа, результативный подход к реализации масс-медиа.
2. Воздействие медиа на общество. На их сознания и подсознание.
3. Лавинообразный поток информации в Сети. Понимание самого института информации, ее структуры и форм воздействия и реализации.
4. Наиболее плотное с точки зрения количества информации воздействия на социум, власть, развитие общества.
5. Особая роль видео-контента в развитии общества
6. Миссия организации дополнительного образования в период стремительного развития общества.<sup>15</sup>

Понятно, что информационная революция и глобализация сделали наше восприятие мира в значительной степени зависимым от того, как его подают СМИ.<sup>16</sup> К сожалению, медиа соответствующим образом не отреагировали на увеличение ответственности, их материалы часто не проверяются должным образом, содержат элементы манипуляции и подтасовок. В этих условиях медиаобразование является путем к тому, чтобы вооружить человека возможностью самозащиты от недобросовестной медиаинформации.

<sup>13</sup> Иванов В. Ф. Основні теорії масової комунікації і журналістики. /В. Ф. Иванов. Київ.: Академія української преси, 2010. С. 20

<sup>14</sup> Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с. [Электронный доступ] URL: [https://www.researchgate.net/publication/278516436\\_Razvitie\\_mediakompetentnosti\\_i\\_kriticeskogo\\_myslenia\\_studentov\\_pedagogiceskogo\\_vuza](https://www.researchgate.net/publication/278516436_Razvitie_mediakompetentnosti_i_kriticeskogo_myslenia_studentov_pedagogiceskogo_vuza) (Дата обращения: 22.02.2021)

<sup>15</sup> Левицкая, А.А. Синтез медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов: монография / А.А. Левицкая, А.В. Федоров, Е.В. Му-рюкина и др.; под общ. ред. А.А. Левицкой; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2016. – 574 с.

<sup>16</sup> Онкович Г. В. Медиаобразование. Экспериментальная программа базового учебного курса для студентов высших учебных заведений. / Г. В. Онкович. К.: Логос, 2010. С. 46

Одним из центральных теоретиков медиаобразования в России А.В. Федоровым были проанализированы всевозможные определения медиаобразования (Медиаобразование, media education, education aux medias, medienpädagogik, educacion para los medios) и проведен опрос специалистов – представителей разных стран мира по этому вопросу. Кроме того, он на основе изучения взглядов западных ученых выделил восемь теорий медиаобразования.<sup>17</sup>

Он считает, что единой теории медиаобразования в мире не было и нет. Анализ восьми теорий, выделенных А.В. Федоровым показывает их неоспоримое происхождение от соответствующих теорий массовой коммуникации.

Главной целью медиаобразования является: понимать и рационально использовать средства массовой коммуникации, научиться критически мыслить, а также анализировать, отбирать, оценивать и сравнивать медийные сообщения в современных информационных условиях. Также не стоит забывать, что медиаобразование является средством социализации и коммуникации.

Киноискусство явилось основой для возникновения и формирования медиаобразования как явление не только за рубежом, но и в России. Так в начале прошлого века (1919) в нынешней столице России появилась кинематографическая школа. Это было первое подобное учебное заведение в мире. Сегодня традиции этого замечательного начинания продолжает Всероссийский государственный институт кинематографии. Из стен этого заведения выходят талантливые профессионалы в этой области. В те же годы в Санкт-Петербурге отворил двери, для всех желающих другой ВУЗ. В нем обучали фотоделу. Теперь это университет кино и телевидения. К сожалению, другие попытки создать учебные заведения подобного рода не дали результатов. Это были трудные годы, когда идеология не всегда шла на встречу пожеланиям общества.<sup>18</sup>

Открытие кино клубов, любительских кино/фотостудий и сети кружков для корреспондентов, которые назывались «Юнкоры», послужило важным элементом для развития медиаобразования в России в 20-е годы. В это же время большую популярность медиаобразование получило и в обычной школе с помощью прессы, фотографии и кино. Посредством создания кино клубов можно было формировать критическое мышление учащихся.

В 1925 году в России активно работало Общество друзей советского кино (далее ОДСК). В те времена они стремительно развивались. Каждый участник ОДСК хотел иметь профессиональную технику для съемок и многим даже удавалось приобретать. Аналогичные кружки начали появляться во всех городах России и даже в малонаселенных пунктах. На встречах смотрели, анализировали и обсуждали кинокартины, читали лекции по киноискусству и даже по инициативе Центрального совета ОДСК были открыты учебные курсы, где преподавали ведущие деятели киноискусства. Позже была открыта газета «Кино». В то время ОДСК стали ОДСКФ, то есть Общество друзей советского кино и фотографии. И медиаобразование на материале прессы, фотографии и кино стало набирать все большую силу. И к 1930 году общество любителей искусства достигло 110 тысяч человек из них было 35 тысяч детей.

---

<sup>17</sup> Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов-на-Дону: ЦВВР, 2001. — 708 с.

<sup>18</sup> Жилавская, И. В. История развития медиаобразования: учебное пособие / И. В. Жилавская, Д. А. Зубрицкая; Московский педагогический государственный университет. – Москва: Московский педагогический государственный университет (МПГУ), 2017. – 120 с. [Электронный доступ] URL: <http://window.edu.ru/resource/045/24045/files/gl3.pdf> (Дата обращения: 26.02.2021)

Роковую роль в возникновении и развитии медиаобразования в России сыграл сталинизм. Так, в годы правления Иосифа Сталина было ликвидировано Общество друзей советского кино. Исчезли независимые творческие объединения и кружки. На их место пришла оголтелая пропаганда. Отныне кино- фотоискусство были призваны славить режим и вождя. Такой подход, конечно же обескровил и усреднил потенциал общества. А необходимость лгать, льстить, приспособляться вытеснили правду из видеоискусства, что впоследствии и стало нормой.

Само упразднение Общества друзей советского кино не вызывало особой необходимости. Эта организация не являлась оппозиционной или независимой от власти и режима. Она весьма лояльно декларировала ценности социалистического общества, пропагандировала советский образ жизни, не противоречила общему курсу.

Однако, мы с вами понимаем, что любое творчество предполагает глубокие знания, бесконечное развитие мышления, креативности, а также глубокое погружение в правду жизни, стремление понять основы мироздания. Поиск цели человеческой жизни и ответов на следующие вопросы: «Кто я такой?», «Зачем я живу?» и «В чем правда?». Власть прекрасно понимала, что подобные объединения ищущих творческих людей рано или поздно поставит эти вопросы и ответы на эти вопросы, могут оказаться опасными для общественного строя, а также могут обесценить пропаганду.<sup>19</sup>

Медиа используют почти все каналы восприятия, они играют огромную роль в жизни человека, в культурном обмене между людьми, в воспитании и образовании подрастающего поколения, а также в процессах управления и других областях социокультурной сферы.

Сегодня медиа — один из факторов социализации молодого поколения. Современное поколение сегодня называют цифровым поколением, потому что дети проходят социализацию в условиях новых цифровых технологий. Широкое распространение информации, которая может быть ложной, в сети заставляет взрослое поколение задуматься об информационной безопасности будущего поколения. Объект воздействия потока сообщений — не только отдельный индивид, но и сознание и поведение больших групп людей, составляющих аудиторию того или иного конкретного средства массовой коммуникации.

### Список литературы

1. Варецкая Е.В. Развитие социальной компетентности учителя начальной школы средствами медиаобразования. – научная статья. Киев. С.11
2. Левицкая, А.А. Синтез медиаобразования и медиакритики в процессе подготовки будущих педагогов: монография / А.А. Левицкая, А.В. Федоров, Е.В. Мухоморова и др.; под общ. ред. А.А. Левицкой; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2016. – 574 с.
3. Онкович Г. В. Медиаобразование. Экспериментальная программа базового учебного курса для студентов высших учебных заведений. / Г. В. Онкович. К.: Логос, 2010. С. 46
4. Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. Ростов-на-Дону: ЦВВР, 2001. — 708 с.
5. Іванов В. Ф. Основні теорії масової комунікації і журналістики. /В. Ф. Іванов. Київ.: Академія української преси, 2010. С. 13

<sup>19</sup> Федоров А.В., Челышева И.В. Медиаобразование в России: краткая история развития Таганрог: Познание, 2002. 266 с. [Электронный доступ] URL: <http://window.edu.ru/resource/045/24045/files/gl3.pdf> (Дата обращения: 26.02.2021)

6. Жилавская, И. В. История развития медиаобразования: учебное пособие / И. В. Жилавская, Д. А. Зубрицкая; Московский педагогический государственный университет. – Москва: Московский педагогический государственный университет (МПГУ), 2017. – 120 с. [Электронный доступ] URL: <http://window.edu.ru/resource/045/24045/files/gl3.pdf> (Дата обращения: 26.02.2021)
7. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. М.: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с. [Электронный доступ] URL: [https://www.researchgate.net/publication/278516436\\_Razvitie\\_mediaкомпетентности\\_i\\_kритического\\_myshlenia\\_studentov\\_pedagogического\\_vuza](https://www.researchgate.net/publication/278516436_Razvitie_mediaкомпетентности_i_kритического_myshlenia_studentov_pedagogического_vuza) (Дата обращения: 22.02.2021)
8. Федоров А.В., Челышева И.В. Медиаобразование в России: краткая история развития Таганрог: Познание, 2002. 266 с. [Электронный доступ] URL: <http://window.edu.ru/resource/045/24045/files/gl3.pdf> (Дата обращения: 26.02.2021)

## Особенности коммуникативного барьера в процессе порождения устных иноязычных высказываний

Калинина Ксения Владимировна  
1 курс МГПУ, Москва, Россия

*(Научный руководитель – к.п.н., доц. А.А. Казанцева,  
кафедра французского языка и лингводидактики, МГПУ, Москва, Россия).*

**Аннотация.** В статье рассматриваются понятия «языковой барьер», «коммуникативный барьер», «процесс порождения речи». Автор рассматривает отличительные особенности коммуникативного барьера в процессе порождения устной иноязычной речи и какие факторы за ними стоят.

**Ключевые слова:** коммуникативный барьер, языковой барьер, устная речь, индивидуальные особенности, психологический дискомфорт.

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК), то есть способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное общение с носителями языка является основной целью иноязычного образования на всех его уровнях.

Формирование коммуникативных умений устной речи напрямую зависит от овладения компонентами ИКК, таких как речевая, языковая, учебно-познавательная, социокультурная и компенсаторная компетенции, последнюю из которых И.Л. Бим определяет, как способность «выходить из положения в условиях дефицита языковых средств при получении и передаче информации» [2: 134]. Все компоненты ИКК неразрывно связаны с функциями компенсаторной компетенции, одной из которых является владение стратегиями по преодолению коммуникативного барьера в иноязычном общении. Именно поэтому во времена глобализации и активной межкультурной коммуникации тема преодоления коммуникативного барьера представляет собой особый интерес для многих отечественных и зарубежных исследователей.

Прежде чем приступить к рассмотрению особенностей коммуникативного барьера, стоит остановиться на определении процесса порождения устных иноязычных высказываний и развести, два понятия, которые часто путают при рассмотрении данного аспекта. Это позволит избежать заблуждений и двойственных понятий. А. Р. Лурия определяет процесс порождения устной речи как «совокупность процессов перехода от речевого намерения (речевой интенции) к звучащему (или письменному) тексту, доступному для восприятия (идентификации и понимания)» [3: 247]. Смежность понятий языкового и коммуникативного барьера также представляет собой трудность при рассмотрении данного аспекта. «Языковой барьер - психологическая установка человека, основанная на низкой самооценке его знаний иностранного языка, препятствующей участвовать в коммуникативных актах на языке» [5: 289]. «Языковой барьер при изучении иностранного языка – это индивидуальная, субъективная невозможность использовать те знания, которые уже есть, в процессе говорения» [4: 565]. «Под коммуникативным барьером понимаются, в первую очередь, любые помехи, затруднения, препятствия различного рода либо вмешательства в процесс коммуникации на любом этапе передачи информации, искажающие смысл сообщения, причинами которых являются мотивационное, индивидуально-психологические, социально-психологические особенности общающихся» [5: 2018]. В энциклопедическом словаре коммуникативный барьер определяется следующим образом: «это любые помехи, препятствия, различного рода либо

вмешательства в процесс коммуникации на любом этапе передачи информации, искажающие смысл сообщения» [4: 354].

Коммуникативный барьер в процессе порождения устных высказываний характеризуется особым психологическим дискомфортом, который вызван рядом причин. В первую очередь, необходимо отметить, что письменная речь отличается от устной заблаговременной подготовленностью, устная же речь предполагает, что говорящий вынужден думать и говорить одновременно. Нельзя не упомянуть, что говорящий и слушающий не только слышат, но часто и видят друг друга. Все вышперечисленное находит свое отражение в страхе ошибки из-за спонтанности и невозможности исправить что-либо в устной речи, в стеснительности при зрительном контакте с собеседником или собеседниками, что проявляется в невозможности подобрать слова или же в долгих паузах в речи, в страхе неизвестности перед предстоящим диалогом, а именно его тематики.

Говоря об особенностях коммуникативного барьера в процессе порождения устных высказываний на иностранном языке нельзя оставить без внимания индивидуальные психологические особенности человека. Такие явления характера и нервной системы как тревожность, низкая самооценка, неуверенность резко снижают шансы индивида стать участником успешной иноязычной коммуникации. Коммуниканты, обладающие вышперечисленными особенностями, изначально убеждены, что их речевые умения гораздо слабее, чем у других и испытывают страх и дискомфорт при необходимости говорить перед другими людьми.

Скудные знания лексики, грамматики и фонетики, являющиеся составляющими коммуникативного барьера, также значительно препятствуют коммуникации в устной речи. В процессе говорения нет возможности воспользоваться какими-либо справочными материалами, что осложняет подбор языковых средств. Фонетическая сторона речи, в свою очередь, тоже составляет огромную сложность для говорящих, так как порождает стеснение касаясь не совершенности акцента и интонации.

Стоит также отметить, что ситуация коммуникативного барьера лишает участника коммуникации не только знакомства с новыми лексическими единицами, но и препятствует использованию внутреннего лексикона – «лексический компонент речевой организации человека, который формируется через переработку речевого опыта и предназначается для оптимального использования в речемыслительной деятельности человека» [1: 38].

### **Список литературы**

1. Абдулмянова И.Р. Формирование профессионального тезауруса личности как цель профессионального образования. /И.Р. Абдулмянова/-Вестник ТГПУ– 2010 – С. 36-39
2. Бим И.Л. Теория и практика обучения иностранному языку в средней школе. - М., 1998.
3. Лурия А.Р., Язык и сознание, под редакцией Е. Д. Хомской. -- М: Изд-во Моск. ун-та, 1979 - 320 с.
4. Психология общения: Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалева. –М.: Когито-Центр, 2011. – 600 с.
5. Словарь социолингвистических терминов / В.А. Кожемякина, Н.Г. Колесник, Т.Б. Крючкова и др.; отв. редактор В.Ю. Михальченко; Институт языкознания РАН. - М.: 2006. - 312 с.
6. Уманская Л. И. Коммуникативный барьер при изучении иностранного языка и способы его преодоления /Л.И. Уманская/ Наука через призму времени. -2018.-№4.

## Технология критериального оценивания младших школьников при организации и проведении групповой формы работы

Камерова Асем Руслановна

2курс, Высшая школа педагогики

Магистрант Павлодарского педагогического университета, Павлодар, Казахстан

*Боталова О.Б., кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и начального образования Павлодарского педагогического университета, г. Павлодар, Республика Казахстан.*

**Аннотация:** В данной статье автор сосредоточил внимание на развитии навыков работы младших школьников в группе и на планировании дальнейших шагов по улучшению качества учебных достижений учащихся. Важным аспектом является использование различных технологий критериального оценивания процесс работы в группе, учитывая сильные и слабые стороны самооценки.

**Ключевые слова:** форма, оценка, групповая работа, критериальное оценивание.

Современная школа в условиях обновленного содержания образования нуждается в качественных изменениях обучения и воспитания младших школьников.

Процесс оценивания является постоянной составляющей образовательного процесса и также подлежит развитию. Противоречивый характер школьной отметки отмечали Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский. Характеризуя недостатки современной им системы оценивания, они-подчеркивали, что отметка не должна подавлять умственную деятельность учащихся. В течение последних двадцати лет также неоднократно подвергались изучению вопросы, связанные с оцениванием учебных достижений учащихся (Ш.А. Амонашвили, В.Л. Беспалько, В.В. Давыдов, А.И. Липкина, А.Н. Майоров, В.М. Полонский, Е.И. Перовский, А.А. Реан, Н.М. Скаткин, Д.В. Чернилевский, Д.Б. Эльконин и др.).

Была доказана необходимость создания универсальной, отвечающей всем требованиям современного общества и потребностям личности учащегося системы оценивания (Ш.А. Амонашвили, Б.Г. Ананьев, А.Б. Воронцов, И.В. Гладкая, А.А. Реан, Д.Б. Эльконин, И.С. Якиманская и др.). Существенный вклад в развитие теории оценивания внесли отечественные исследователи, которые определяли оценку как результат учебной деятельности, отмечали систематический характер процесса оценивания, предлагали проводить оценивание с заранее намеченным эталоном. Многие ученые (А.А. Бодалев, Л.И. Божович, Г.И. Мальковская, Н.Г. Морозова, Н.А. Русина, Н.В. Селезнев и др.) рассматривали вопрос оценивания с социальных позиций.

Не менее значимы, по мнению ученых, такие проблемы, как грамотная организация-процесса оценивания с целью формирования у учащихся учебно-познавательной мотивации и стимулирования, учебных достижений. Для настоящего исследования представляют интерес труды М.В. Золотовой, А.Н. Майорова, В.М. Полонского, Д.В. Чернилевского, которые предлагают рассматривать критерий оценивания как некоторый эталон, показатель уровня владения учебным материалом, имеющий значение стимула для повышения учебных достижений учащихся.

Целью критериального оценивания является получение объективной информации о результатах обучения обучающихся на основе критериев оценивания и предоставление ее всем заинтересованным участникам для дальнейшего совершенствования учебного процесса. Разработанная система критериального оценивания, которая интегрирует лучший казахстанский и международный опыт, позволяет перейти к реализации следующих задач:

1. Функционирование объективной и прозрачной системы оценивания, способствующей повышению качества образовательных услуг.
2. Формирование единых и качественных механизмов оценивания, соответствующих международным подходам и стандартам.
3. Повышение компетентности учителей в оценочной деятельности.
4. Создание условий для привития навыков самостоятельного обучения и повышения ответственности обучающихся за свое обучение.
5. Совершенствование работы со слабоуспевающими обучающимися.
6. Создание банка образцов заданий, позволяющих оценивать достижение обучающимися ожидаемых результатов, в том числе навыков высокого уровня (анализ, синтез, оценка).
7. Предоставление объективной, непрерывной и достоверной информации: - обучающимся о качестве их обучения; - учителям о прогрессе обучающихся; - родителям о степени достижения результатов обучения; - органам управления о качестве предоставляемых образовательных услуг.
8. Использование электронного журнала для оптимизации процессов сбора и предоставления информации.
9. Применение мониторинга усвоения учебной программы в разрезе тем и разделов на уровне каждого ученика, отдельной школы, всех школ района, области и на уровне страны.
10. Проведение анализа для улучшения стандартов, учебных программ и принятия других управленческих решений. [4]

Существует два вида определения учебной результативности:

**Формативное.** Проводится на протяжении всех занятий. Его задание — скорректировать деятельность ученика и педагога путем изменения учебных заданий, чтобы улучшить результаты ребенка.

**Суммативное.** Проводится по завершении конкретного учебного периода (разделов, четверти, семестра, учебного года). На протяжении четверти дети изучают несколько больших тем, за которые учитель выставляет итоговые оценки. В конце четверти (и учебного года) педагог также выставляет суммарный балл. Оценка при критериальном оценивании перестает быть репрессивным способом контроля за учебной деятельностью ребенка. Она приобретает стимулирующее и корректирующее значение. Дети понимают, какого уровня достигли, и получают мотивацию к улучшению показателей. При такой технологии определения уровня знаний и умений детей повышается объективность оценивания, потому что сами учащиеся принимают непосредственное участие в этом процессе.

Это становится возможным благодаря применению различных видов оценок. Кроме фиксирующей оценки, выставленной учителем, есть еще такие виды оценок: рефлексивная оценка (или самооценка) определяется ребенком самостоятельно. Он четко видит, что умеет (согласно критериям) и к чему нужно стремиться; прогностическая оценка — это оценка, которую дает своим умениям и знаниям сам ученик, когда ему предстоит решить ту или иную задачу; ретроспективная оценка — оценка, которую выставляет сам себе ученик за уже выполненное задание; констатирующая оценка — оценка, которую получает школьник после выполнения контрольных,

самостоятельных и прочих итоговых видов работ. Таким образом, дети четче видят учебные цели, учатся объективно оценивать свои возможности, получают мотивацию для роста и саморазвития.

В ходе исследовательской работы на уроках используем парную, индивидуальную, групповую формы организации учебно-воспитательного процесса. Для того, чтобы правильно на уроках применять групповую работу, мы изучили сущность групповой работы, ее достоинства и недостатки, а также основные ее признаки:

- класс на данном уроке делится на группы для решения конкретных учебных задач;
- каждая группа получает определенное задание и выполняет его сообща под непосредственным руководством лидера группы или учителя;
- задания в группе выполняются таким способом, который позволяет учитывать и оценивать индивидуальный вклад каждого члена группы.

При использовании групповой формы обучения важен не только продукт, который получится у группы, но и то, как он создавался. А это означает, что оцениванию подлежит как результат работы, так и сам процесс, потому что умение работать в группе - важная компетенция, которую нужно формировать у учащихся, и, следовательно, создавать условия для ее формирования [1].

Формативное оценивание в данном случае становится частью процесса обучения, потому что групповая работа предполагает обсуждение, постановку вопросов, предоставление обратной связи. Учителю важно помнить, что оценивание групповой работы не может и не должно сводиться к **обязательному выставлению отметки**.

Оценивание работы групп имеет несколько направлений;

- оценка деятельности каждой группы учителем;
- оценка деятельности некоторых учащихся учителем;
- самооценивание / взаимооценивание, совместное оценивание групповой работы учителем и учащимися.

Для организации групповой работы требуется выполнение ряда условий, которые учитель должен с самого начала объяснить учащимся:

- 1.Сообщение цели групповой работы и ее соответствие обучающим целям: изучаемой темы.
- 2.Определение критериев оценки задания (для оценки процесса работы в группе и оценки результата работы группы).
- 3.Сообщение о том, кто будет осуществлять оценивание (сам учитель; учитель совместно с учащимися; только учащиеся; специальное жюри).
- 4.Определение сроков и формы предоставления работы группы (если группа формируется на выполнение долгосрочного, более одного урока, задания).
- 5.Сообщение о принципах оценивания: обязательное оценивание индивидуального вклада в работу группы (если таковой будет оцениваться); оценивание работы группы в целом (один за всех - все за одного, если таковая будет оцениваться).

В случае, когда учитель запланировал выставление отметок за групповую работу, не рекомендуется ставить разные отметки за работу группы, так как это противоречит концепции групповой работы. Но даже в таком случае учителю следует понять выдающуюся работу группы и обсуждать уклонение некоторых учащихся от работы в группе. Особенно это удобно делать, когда участники группы имеют четко определенные обязанности.

Оценочная деятельность ученика способствует формированию его коммуникативных навыков, умения обосновывать свое решение, отстаивать свою точку зрения, развивает критическое мышление, приводит к повышению мотивации учебной деятельности.

Наша задача заключалась, установить дружеские связи у детей, развить у них интереса ко всему происходящему, создать атмосферу доброжелательности, взаимного уважения и доверия, уступчивости и, вместе с тем, инициативности.

Работа в группах менее утомительна для детей, так как они находятся в более тесном контакте между собой. Дети в группах работают по принципу «Знаешь сам, научи другого». Важно также отметить, что в группах формируется оценка на «себя». Ребенок учится объективно сравнивать собственное умение с умениями сверстников, сопоставлять свое мнение с мнениями других. Первоклассников мы учим объединяться сначала в пары, затем в четверки, шестерки для знакомства и сближения, для возникновения общения.

Эффективными формами работы с учащимися по развитию их коммуникативной компетенции являются объединения в группы, для которых нами разработана специальная программа, рассчитанная на учащихся 2-х классов. Занятия проходят во время проведения уроков по направлению «Земляне». Начинается со знакомства ребят с гномиком Молчуном, который прилетел к ним с планеты Мультиландия и хочет, как можно больше, узнать о планете Земля в математических аспектах, ее жителях и о том, насколько они бережливы. Ребятам нужно решить ряд задач, о жителях нашей планеты (как умножают богатство, как экономят свет, воду и т.п.), научить инопланетянина Молчуна общаться так, как принято у подопечных. С этой целью и организуется направление «Земляне». [ 2]

Организация работы по данному направлению позволяет:

1) ориентировать учащихся на бесконфликтное позитивное общение, при котором и осуществляется разыгрываемые ими роли представителей общества;

2) стимулировать интерес учеников к коммуникативной деятельности - ведь они выступают в роли учителей общения для гномика Молчуна;

3) обратить внимание учащихся на важность общения в жизни человека и на различные аспекты коммуникативной деятельности;

4) вовлечь в процесс общения малоконтактных, замкнутых детей.

В организации учебного процесса необходимо:

- использовать вербальные поощрения;

- свести к минимуму наказания за невыполнение правил;

- ориентироваться более на позитивное, чем негативное;

- составлять планы, позитивно ориентированные и учитывающие навыки и умения школьника;

- предоставлять учащимся права покинуть рабочее место и уединиться, когда этого требуют обстоятельства;

- разработать кодовую систему общения (слова, жесты), которая даст учащемуся понять, что его поведение является недопустимым на данный момент;

- игнорировать незначительные поведенческие нарушения;

- разработать меры вмешательства в случае недопустимого поведения, которое является непреднамеренным;

-осваивать знания об изменениях в поведении, которые предупреждают о необходимости применения медикаментозных средств или указывают на переутомление учащегося с ограниченными возможностями здоровья.

Стараться в оценке деятельности ученика не употреблять выражений «Нет!», «Неправильно!», «Ты не справился!», чтобы не подавлять самостоятельность мышления, не убить желание учиться, думать, рассуждать, принимать решение.

В конце занятия, представленные каждой группой решения задач, обсуждаются всем классом. Обязательно должен быть заключительный этап работы с подведением итогов, когда учитель выносит решение о результатах выполнения заданий и работе групп. Таким образом, оценивается не только результат решения задачи, но и работа группы. Оценка работы группы не должна приводить к конфликтам и обесцениванию результатов работы отдельных групп или учеников.

Таким образом, групповая работа имеет ряд достоинств. Во-первых, повышается учебная и познавательная мотивация учеников. Во-вторых, снижается уровень тревожности, страха оказаться неуспешным, некомпетентным в решении каких-то задач. В-третьих, в группе учащихся становится выше уровень знаний, умений и навыков, эффективность усвоения сложного материала и актуализации знаний. Групповая работа в классе способствует улучшению психологического климата, развитию толерантности, умению вести диалог и аргументировать свою точку зрения.

Критериальное оценивание — это технология определения личных достижений ученика в освоении знаний и формировании навыков посредством сопоставления с эталоном — критериями, которые соответствуют задачам обучения и изучаемому материалу. Критерии вырабатываются коллективно. Они известны всем, кто участвует в процессе обучения, — школьникам, родителям, педагогическому коллективу, школьной администрации.

Оценочная деятельность детей формируется таким образом:

1. Педагог ставит перед детьми задачу: что необходимо выполнить, где можно использовать навык, который они приобрели.

2. Составляет и предлагает детям алгоритм выполнения задания (шаги, последовательность).

3. Формулирует критерии оценивания (своеобразный чек-лист).

4. Рекомендует определенную форму оценивания.

5. Учитель анализирует успешность ребенка и советует, что необходимо откорректировать или к какому результату ученик должен стремиться. Чтобы детям было интересно проводить самооценку или оценивать одноклассников, разработаны и применяются различные приемы и подходы.

Вот наиболее популярные среди них:

- Волшебная линейка. В тетради или на листах с заданием ребенок чертит линейку, на которой есть три отметки (справился; справился, но с ошибками; не справился). Ребенок самостоятельно ставит крестик на той отметке, которая соответствует уровню его умений и знаний, а учитель, проверяя задание, подтверждает эту оценку или ставит свою.

- Линейка достижений. Ребенок самостоятельно оценивает свою результативность в сравнении с предыдущими данными.

- Таблица учета своих знаний. Ученик указывает, чему научился, и видит, к чему нужно стремиться.

- Оценочные листы. В них выставляют, согласно критериям, оценки за выполненные задания. Такие листы применяются как для самоконтроля, так и для взаимного контроля.

Это некоторые приемы, которые используют учителя на уроках, чтобы стимулировать познавательную деятельность детей.

Кроме этого, чтобы наладить контакт (обратную связь) с детьми, педагоги используют прием «Светофор», когда ученики сигнализируют учителю разными цветами о своей степени понимания материала. Таким образом, учитель может скорректировать изложение темы.

Внедряемая технология выдвигает определенные требования к учителю и ученику. Организовывая учебный процесс, педагог должен уделить особое внимание таким этапам:

1. Формулировке целей и задач, которые преследует при изучении той или иной темы, то есть что должны знать и уметь дети.

2. Подбору заданий, которые формируют определенный навык.

3. Созданию алгоритма действий для решения учебных задач.

4. Совместной с детьми выработке критериев оценивания и совместному подведению итогов.

5. Формированию плана дальнейшего совершенствования учеником навыков. Этот этап также реализуется коллегиально с учащимся.

На всех этих этапах педагог контактирует с учащимися. Каждый ученик:

- определяет план работы на уроке;

- осваивает предложенный учителем алгоритм решения задач, демонстрирует (проговаривает) понимание каждого шага, который должен выполнить, чтобы получить результат;

- участвует в формулировании критериев оценивания;

- производит самооценку и оценку деятельности одноклассников;

- формулирует задачи перспективного плана своей учебной деятельности.

Оценивая преимущества критериального оценивания, можно отметить, что такая технология существенно снижает уровень тревожности ребенка: он перестает воспринимать оценку как наказание или поощрение. Оценка приобретает объективное значение: учитель и родители видят, насколько успешно ребенок овладевает знаниями и приобретает навыки.

Кроме того, ребенок из пассивного участника учебного процесса превращается в активного. Он принимает активное участие в формировании собственных учебных целей, видит прогресс и строит планы относительно повышения своего образовательного уровня. Изменяется роль учителя: из карающей инстанции он превращается в консультанта и помощника, который направляет ученика.

#### **Список литературы:**

1. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие. – М.: Просвещение, 2009. – 156с.
2. Руководство по критериальному оцениванию для учителей основной и общей средней школ: Учебно-метод. Пособие. / Под ред. О.И.Можаевой, А.С.Шилибековой, Д.Б.Зиеденовой. – Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2016. - 56 с.
3. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. –1974.–№4.



## The Culture of Dagestan, Russia from the American Perspective

**Evan Carmean**

*Graduate student at the University of Iowa, USA*

*Irina Kostina -Scientific Adviser, Professor, Ph.D., Director of the Russian Program of the University of Iowa (USA)*

**Аннотация:** В статье дается анализ курса «Женщины из неизвестной страны (Дагестан) и их борьба за независимость». Описывается содержание этого курса, который ведется в университете Айовы (США) и участие автора статьи в работе над видеозаписями и переводу их на английский язык.

Особое внимание уделяется важным проблемам сегодняшней жизни женщин в этом регионе России и как понимают Ислам в США.

**Ключевые слова:** борьба за независимость, положение женщин, проблемы семьи, полигамия, браки по договоренности, воровство невест, две стороны каждой проблемы

Growing up in the West, more specifically in the United States, there are many cultures and world views that are considered “foreign”, largely due to the perceived notions that these cultures vary differently from those in the West. Perhaps two of the cultures viewed most different and “foreign” from the culture of the United States are those in the post-Soviet (primarily Russia) and the Islamic spheres. Being exposed to narratives inspired by decades of ideological, political, and violent conflict that portray the post-Soviet and Islamic spheres as “other” worlds, instead of part of the same world that we live on, is a common across the American experience. Besides stories of the Cold War or the recent conflicts in Iraq or Afghanistan, not much is known about the post-Soviet and Islamic spheres, and even less so about how they intersect. In my experience, many Americans are surprised to learn that there are parts of Russia that are either majority Muslim, or have strong historical ties to the Islamic world, such as the republics of Bashkortostan, Chechnya, Dagestan, and Tatarstan. While studying Russian language and culture at the University of Iowa, I had the opportunity to work with Professor Irina Kostina on material for her class titled *Women from Unknown World: Fight for Independence*, which largely focuses on the experience of women living in Dagestan, one of the majority Muslim republics of Russia located in the Caucasus Mountains. During a past trip to Dagestan, Professor Kostina had the opportunity to conduct interviews about local customs and traditions with several local people, all from various walks of life, different ages, and from different nationalities. My work mostly consisted of translating these video interviews, which were all in Russian, and creating English subtitles for them so that they could be understood by American students with no knowledge of Russian. Of all the customs and traditions that were discussed in these interviews, the ones that grabbed my attention the most were related to marriage: polygamy, arranged marriage, and the phenomenon called “stealing the bride”. These traditions, which largely derive from Islamic traditions (except for “stealing the bride”), are widely viewed as barbaric and ancient by Western standards; this furthers the perception that the post-Soviet and Islamic spheres are “other” worlds, and not of the same world that we all share. However, upon further investigation, it became clear that the traditions discussed in these interviews have developed from human reasoning and are attempts at solving problems that are part of the human experience.

In Professor Kostina’s interviews, the first topic that was discussed, and debated, in detail was polygamy. Her interviews captured the opinions of both men and women, of those who belong to older generations where it is more common and of those who belong to younger generations that grew up, or

are growing up, in a much different world than the generations before them. Abdusalam, the first young man to be interviewed, is a 24-year-old newlywed, explained the rules of polygamy according to Islamic theology and traditions. According to Abdusalam, the Quran states that a man is allowed to marry up to four women, but no more than four. He explains that according to Islam, the Quran was given to mankind as a guide to live by, or “instructions for life”, and therefore men still should have the right to marry up to four women, if that is what they desire. There are however, as Abdusalam explains, many nuances that must be adhered to for these marriages to be halal, or morally right and approved by God. First and foremost, if a man who is married wishes to take another woman’s hand in marriage, he absolutely must seek permission from his (first) wife to do so. If his wife does not consent to him marrying another woman, the marriage is not allowed to proceed. This rule also applies if a man would like to take a third, or fourth, woman as a wife. In all circumstances, a man must have his wife’s, or wives’, permission to become married to an additional woman. However, having permission of one’s wife, or wives, does not automatically make a man’s marriage, or marriages, to additional women halal. For a man to wed multiple women, he must be able to provide for each of them, and their families, equally. This means that if a man buys one of his wives a car, he must do so for his other wife, or wives, as well. If he provides an apartment or a house for one of his wives to live in, the others should be taken for in the exact same way. To give preferential treatment or to show additional care or attention to any of a man’s wives would render the act of polygamy haram, or immoral and not approved by God. Abdusalam shares that the Quran is extremely strict and clear about this rule. Everything about a man’s behavior and feelings should be identical for each of his wives; his love towards them, how much time he spends with each of them, how he provides for them, gifts that he gives to them, how their children are treated, and even how much inheritance they receive, should the man pass away. When asked about his personal life, however, Abdusalam admits that he could never be capable of such a feat. He loves his wife with all his heart and could not imagine loving another woman, let alone loving another woman just as strongly as he loves with wife.

While no one in Professor Kostina’s interviews disputed Abdusalam’s statements about the morality and the rules of halal polygamy, there were a variety of opinions expressed when the discussion drifted towards personal preference towards polygamy and theories about whether halal polygamy is even possible. Eteri, a gynecologist of Georgian decent, was the first to bring a woman’s perspective, and the perspective of an older generation, into the conversation. “If, let’s say, my beloved husband, who loves me, asked me if I would want him to take a second wife, I would say no! I wouldn’t want that,” she stated, “but if I were asked to be the second wife, and I didn’t have a husband, I would probably say yes”. When asked why she would be fine with being a second wife, but she would not allow her husband to take a second wife, Eteri said that “it is better to be a legal (second) wife than a mistress”. Here Eteri raises the topic of infidelity, a problem that knows no cultural boundaries, and is just as familiar to the West as it is to any other society in our world. Her point should make anyone who considers the practices of halal polygamy, and other traditions of the post-Soviet and Islamic spheres viewed even slightly as different or immoral, question this perception. In the West, if a man loves or desires another woman, the result is almost always infidelity, if he acts on these feelings. Infidelity that also most often destroys families once it is discovered. Whereas, in the Islamic tradition of halal polygamy, the potentially destructive feelings a married man has towards another woman, could theoretically resolve the issue while keeping families intact. Is this tradition a solution to the problem of infidelity, and better than how the issue is handled in the West? Khadizhat, 23 years old, another woman that Professor Kostina interviewed, argued that the tradition of halal polygamy has nothing to do with resolving infidelity, and in the case of many situations in modern Dagestan, it is used a way around infidelity that is seen as more societally acceptable. She points out that

historically, polygamy was used to save women who were in a difficult position and needed help. These women were mostly widows and single mothers, and in nations ravaged by war. For women such as them, marriage was often their only way to be taken care of and provided for, and single men were not always available to marry. Khadizhat then continued her point by saying that in modern day Dagestan, there is no such situation, and that many men who indulge in polygamy are simply fooling around under the guise of religion. She said that these men don't fully understand the responsibilities they are taking on when they marry another woman, and they certainly do not love them and care for them identically, as required by the Quran. It was clear listening to Khadizhat, and her sister, Badrizhat, 25 years old, that much like in the West, youth even in the most conservative corners of Russia are becoming less traditional, relative to the culture of Dagestan. Both sisters said that monogamy has become the norm and predict that polygamy will continue to fade away.

While opinions about if it is possible or not, or even necessary for a man to be able to marry multiple women, almost everyone in Professor Kostina's interviews shared the same personal preference, regardless of their gender or generation: none of them would prefer to be in a polygamous marriage. The men answered this firstly because they said they would be unable to love multiple women equally as strong, but that they would also be unable to support multiple women, particularly emotionally. Khadizhat and Badrizhat's father noted that marriage is difficult enough, with all the emotional hardships it brings, and that he couldn't imagine the hardships being married to multiple women would be. As for the women, their biggest reason for not wishing to be in a polygamous marriage was the desire to be the only woman their husband is with and to share the relationship with others. Lyudmila, Khadizhat and Badrizhat's mother, even said that she would prefer to divorce her husband than to allow him to marry another woman. The only exception to this consensus was Eteri, who said she would allow herself to be in a polygamous marriage if she were the second wife, and if she were in a position of great need.

In a separate interview with another woman, Rukijat, her and Professor Kostina discuss the traditions of arranged marriage and the phenomenon known as "stealing the bride". While both practices have long been written off by Western society as archaic, and by some even barbaric, Rukijat talked about both the positive and negative sides of such practices. She started off by discussing arranged marriage, which is something she knows quite a bit about, as her and her husband's parents arranged their marriage, without them having met each other. She told about how she was 22 years old, when her husband's mother and sister came to talk to her aunt, who she was living with at the time. She remembers after they left, her aunt explained to her that she would be getting married to that woman's son. Her aunt, and the rest of her family, reassured her that Ramazan, her husband, was a great man and that there wasn't anyone better for her to marry. While she initially objected, eventually Rukijat followed through with her family's wishes and married Ramazan, who she is still married to till this day. When asked if she made the right decision, she said that it was true, that there was no one else that could have been better for her to marry, and that she is glad that she married him. The reason she went through with her family's wish to marry him, she said, was because she knew that they knew best for her. She knew that her family would have the best judgement and decided to listen to them. Rukijat explained that one of the positive sides of arranged marriage, is that: when your family is choosing a life partner for you, they can do so purely based on their character. This can save young people from marrying people in fits of passion and desire, that they mistake for love, and will fade quickly with time. However, it isn't a perfect practice, she acknowledged. Not everyone has a family that will choose a partner for their child for the right reasons. Some may choose their child's future spouse based on financial, political, societal gain, etc. And other parents who may mean well for their child, may not select the right partner, as not everyone is a perfect

judge of character. Arranging a marriage can become even more problematic when those that the marriage is being arranged for already have someone that they love. This problem is primarily where the practice of “stealing brides” originated from.

For young men and women whose options are to either enter an arranged marriage against their will, or run away with the person they love, many choose the latter. Usually, the man will arrive to the woman’s house under the cover of darkness, or when her parents are unaware, and he will “kidnap” or “steal” her. The practice is very similar to the concept of eloping, however, in Dagestan and regions with similar cultures, there can be much more tragic consequences. There are many historical instances of such situations causing violent conflicts and feuds between families, but even till this day, many families will not accept their daughters back if they have been “stolen”. Once a woman has been with a man who her family does not approve of, she essentially is disowned. Disownment is the lightest consequence of such action, to put it frankly, however. Many women can be put in danger of becoming victims of an honor killing if they meet their family, after being stolen. It is important to note that the consequences for women that are “stolen” from their families are present, whether the woman was consenting to the “stealing” or not. This has tragically resulted in women who were stolen from their families by men they did not love, or by men that simply wanted to rape them, and they were not allowed to return to their families. While traditions such as arranged marriage and “bride stealing” have long not been practiced in the West, it is critical to not view our history shortsightedly, and to remember that such traditions also existed in our past. Only then will cultures in places such as Dagestan seem less “foreign” and will those of us with Western perspectives be able to relate to them. Without doing so, the “rift” that seemingly exists between our two cultures will only grow.

More than anything, perhaps that is the biggest revelation I have had while working with Professor Kostina and researching the traditions and customs of Dagestan, and while studying Russian language and culture in general. The post-Soviet sphere, while it seemed to be an entirely different world when I was growing up, is not so different from the world I am used to; especially the parts of the post-Soviet sphere that exist in the European continent. As the world increasingly leans towards globalization, the similarities between these two worlds only increase. In fact, I have comically found that in some ways I, who grow up in a village in the Midwest of the United States, have more in common with my friends from Russia than some of my friends from the giant metropolis cities of the US. And while the bulk of my academic work and research has been about Russian and post-Soviet culture and history, I have come to similar conclusions during my work with Professor Kostina about the Islamic sphere. By coming to understand the culture of especially a place like Dagestan, which is arguably one of the most conservative, majority Muslim regions on Earth, I have also come to see the reasoning people use to find solutions to problems that are familiar in the West as well. Interacting with fellow students from Islamic backgrounds that show a broader image of Islam, whether they are from Afghanistan, Saudi Arabia, Pakistan, or an immigrant family in the United States, has shown me an incredible number of similarities to my own background and perspective. My own background being from a Christian family, which is a common perspective for many in the West. I can make a claim about my Muslim friends, like the one I made about my Russian friends, that I have more in common with them than I do with friends that have a more atheist-centered background, in many ways. If more people in the West had their eyes opened to Islam and the similarities to Christianity, it is my opinion that the term “Judeo-Christian heritage” would morph into “Judeo-Christian-Islamic heritage”, which I also believe is a more historically accurate term. Opening our eyes to the similarities in other cultures and traditions is bigger than concepts like “Judeo-Christian-Islamic heritage”, and it is for more than just people in the West. The conclusion I have come to during

my studies is that the key to build bridges between societies and cultures is to both seek similarities and be curious about differences in those foreign to us, to see the human reasoning behind the traditions and customs that every culture consists of. After all, regardless of what background we have, we all share the experience of being human.

**Referencrs:**

1. Edward Beliaev. Oksana Buranbaeva. Cultures of the world. Dagestan/ 2006, New York.
2. Mia Bloom. Women and Terrorism. Bombshell 2011. University of Pennsylvania Press.
3. Robert Chenciner and Magomedkhan Magomedkhanov, 1993. Dagestan avoids violence, University of London.
4. Robert Chenciner and Magomedkhan Magomedkhanov, 2006. Tattooed Mountain women and spoon boxes of Dagestan, London, England
5. Alisa Ganieva, 2013. The Mountain and the Wall (Dagestan)

## Влияние искусства на развитие, воспитание и психологическое состояние ребенка

**Карпова Евгения Александровна**

*Студентка 2 курса направления психолого-педагогического образования, профиль – Семейное воспитание, института педагогики и психологии МПГУ*

*(Научный руководитель: Приступа Елена Николаевна, зав. кафедры педагогики и психологии семейного образования Института педагогики и психологии МПГУ ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»).*

**Аннотация:** Искусство занимает ключевую позицию в развитии жизни общества и человеческой личности. Мы живем в век научно – технического прогресса и глобализации общества, в связи с чем, в поле зрения ребенка может попадать огромное количество негативной и агрессивной информации. Неспособность обработки этой информации ребенком может сильно сказаться на его психологическом состоянии, а также на воспитании и формировании его личности, поэтому знакомство ребенка с искусством особенно необходимо в раннем детстве, так как, являясь художественным отражением реальности, оно оказывает огромное влияние на формирование нравственности, на мысли и чувства, на правильное и гармоничное развитие личности. В данной статье рассматривается влияние искусства на развитие, воспитание и психологическое состояние ребенка.

**Ключевые слова:** ребёнок; личность; психология; дети; искусство; педагогика; воспитание; эмоции; развитие.

Роль искусства в формировании гармоничной, всесторонне развитой и целостной личности велика. В процессе взросления ребенок пытается познавать все больше с каждым днем. Познавательная функция выходит на первый план. Чувства ребенка, а также его мысли приобретают осознанность, оказывая, в свою очередь, огромное воздействие на формирование отношения к миру, природе, к жизни, в целом. Дети дошкольного возраста, как правило, способны лучше воспринимать различные формы и виды искусства. Поэтому, именно на этом этапе взросления, важнейшей задачей является начало формирования понимания ребенком искусства, а также любви к нему. Огромную роль в этом процессе играет правильное функционирование и развитие правого и левого полушарий мозга. С самого детства ребенка родители стараются сделать все возможное, чтобы он вырос грамотным, образованным, интересным, разносторонним, а главное - хорошим человеком. Ребенка в дошкольном возрасте учат считать, писать, читать, разговаривать на иностранных языках. За освоение и усвоение всех этих действий отвечает левое полушарие. А для того, чтобы развивалось правое полушарие, ребенку необходимо заниматься творческими дисциплинами, к примеру, такими, как танцы, музыка, рисование, чтение поэзии и иные виды искусства. Очень важно, чтобы в процессе развития ребенка действия, направленные на развитие правого и левого полушарий, происходили постепенно и одновременно. Из исследований известного нейропсихолога Р. Сперри нам известно, что как правое, так и левое полушария отвечают за определенный способ познания мира. Можно даже сказать, что каждое полушарие, в определенных случаях, действует как самостоятельный мозг. Исходя из этого, стоит отметить, что для правильного и гармоничного развития головного мозга необходимо осуществлять ту, или иную деятельность, способную включать в себя одновременное взаимодействие обоих полушарий.

Изучая великие шедевры всемирно известных художников, композиторов, писателей и т. п., ребенок не только познает что-то новое и интересное, расширяет свой кругозор, но и познает самого себя. Выдающийся мыслитель античности Аристотель в труде под названием «Поэтика» писал, что трагедия, «посредством сострадания и страха производит катарсис соответствующих аффектов», вызывает сострадание и страх, заставляет зрителя сопереживать, тем самым, очищая его душу, возвышая и воспитывая» [1]. Исходя из мнения философа, можно описать феномен искусства: переживания, вызванные эмоциональным потрясением, сопряженные с личным опытом человека, его личностных символов, взглядов и смыслов, позволяют ему осуществлять самостоятельное эмоциональное оценивание, формировать собственное мнение и выводы, касающиеся той или иной ситуации, или предмета, а также, поверить в себя, свою уникальность и обрести смысл пребывания в этом мире.

Говоря об истории классического искусства, стоит отметить, что оно основывалось на принципах отражения всего прекрасного, что находится вокруг нас. Именно поэтому, классическое искусство противостоит современному, прививает человеку такие важные принципы, как патриотизм, мораль, гуманизм, гражданственность, ответственность и т. д. В наше время, в век технологизации и развития информационных процессов в обществе, все эти принципы стали постепенно отходить на задний план. Практически с рождения в поле зрения и слышимости детей попадают фильмы, демонстрирующие жестокость, расчётливость, власть и агрессию, музыкальные произведения, пропагандирующие аморальное поведение, книги, в которых описаны, в основном, люди, лишённые чести и морали. Постоянный контакт с аморальными и маргинальными произведениями искусства современности лишает ребенка возможности видеть прекрасное, испытывать искренние эмоции и делиться радостью с окружающими, способности по достоинству оценить великие произведения всемирно известных писателей, поэтов, музыкантов, композиторов, художников и заставляет постоянно чувствовать страх, обман, опасность со стороны окружения, недоверие к людям, а главное, заставляет ребенка испытывать стыд по отношению к себе и не позволяет ему поверить в себя и свои силы. Произведения классического искусства, в свою очередь, как писал И. И. Винкельман, не содержат в себе агрессию, а напротив, успокаивают мысли человека, побуждая его чувствовать и передавать любовь, совершать добрые поступки [2].

Также важно подчеркнуть, что одной из ключевых миссий образования является воспитание функционально грамотной личности, обладающей универсальными и предметными знаниями, способной применить их как в теории, так и на практике [4]. По средству приобщения детей к изучению искусства и культуры в младшем возрасте, обучению их правильно воспринимать и осознавать различные произведения великих творцов, интонационно и грамматически правильно формулировать и высказывать свою точку зрения о том или ином объекте, - у них формируются основы функциональной грамотности. Данные умения, несомненно, положительно влияют на детей, расширяют их кругозор и дают им возможность более целно и сознательно постигать окружающий мир [4].

Очень важную роль в процессе развития и воспитания личности играют дисциплины художественной направленности, преподаваемые в школах и учреждениях дошкольного образования, так как они нацелены на формирование образного мышления и творческого потенциала детей, на развитие у них эмоционально – ценностного отношения к миру [3]. В то время, как ребенок обучается в учреждениях дошкольного, а также школьного образования, в процессе занятий он знакомится с величайшими произведениями мирового искусства, выполняет различные задания творческой направленности, с удовольствием посещает выездные экскурсии с

классом в музеи, на выставки, походы в театр, а также в концертные залы, однако, по мере взросления, интерес ребенка к творчеству постепенно угасает и отдалается на второй план, уступая свое место модным тенденциям современности. Педагогам важно заметить угасающий интерес ребенка к искусству и творчеству, удержать его, не позволить ребенку полностью прекратить культурное обогащение.

Таким образом, подводя итог всему вышесказанному, стоит отметить, что познание музыки, поэзии, драматургии, живописи и, вообще, искусства в целом, способствует воспитанию мыслящего человека, позволяет обрести смысл жизни, осознать бесценность и неповторимость каждой прожитой секунды. Предназначение искусства в воспитании ребенка непосредственно связано и с его потребностью в выражении собственных чувств и эмоций, с потребностью к самовыражению. Ведь чтобы оставаться в комфортном эмоциональном состоянии, человеку необходимо выражать все, что у него накопилось внутри как хорошего, так и плохого. Искусство адресовано как к чувствам ребенка, так и к его интеллекту, ко многим сферам его интересов. Следует осознавать, что оно задает алгоритм того, кем ребенок будет являться в будущем: человеком с высокими моральными ценностями, всегда способным проявить себя с лучшей стороны, поддержать любой разговор, или человеком с низкой социальной и гражданской ответственностью, абсолютно оторванным от реальности, не способным связать даже двух слов. Поэтому очень важно с раннего детства прививать ребенку любовь к прекрасному и поддерживать ее по мере его взросления и развития.

#### **Список литературы:**

1. Аристотель. Поэтика. Минск: Литература, 1998. С. 1064–1112.
2. Винкельман И. И. История искусства древности. Малые сочинения / Изд. подготовил И. Е. Бабанов. — СПб.: Алетейя, Государственный Эрмитаж, 2000 -800 с.
3. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. — М.: Педагогическое общество России, 1998–640 с.
4. Разенко И.В. Влияние изобразительного искусства на развитие личности ребенка в системе дополнительного образования // V международная научная конференция «Актуальные задачи педагогики». 2014 URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/102/5358/> (Дата обращения: 26.01.2022)

## Кому принадлежит идея «перевернуть» класс? История возникновения сингапурской методики

Касьянова Валерия Юрьевна

*Аспирант 2 курса филологического факультета Российского государственного педагогического университета им. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия*

*(Научный руководитель: Хамраева Елизавета Александровна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой довузовского обучения русскому языку как иностранному МПГУ)*

**Аннотация.** В данной статье рассмотрена история возникновения идеи «перевернуть» традиционный класс в различные периоды у педагогов разных стран. Приведены примеры и аргументы более ранних предпосылок возникновения сингапурской методики вопреки распространённой версии о том, кто был первооткрывателем метода «перевернутого» класса.

**Ключевые слова:** автор методики, повышение успеваемости, перевернутый класс, сингапурская методика, советская педагогика.

Педагоги, методисты, учителя ищут новые подходы к обучению, экспериментируют с методами и приёмами на уроках в целях повысить успеваемость учащихся, организовать процесс обучения наиболее продуктивно. Особенно необходима оптимизация в классах с большим количеством учащихся.

Название «перевернутый класс», или flipped classroom, выбрано не случайно. Согласно концепции перевернутого класса, учащиеся изучают новую тему самостоятельно, перед занятием, как домашнее задание. А на самом уроке обсуждают вопросы, возникшие в процессе изучения темы, отрабатывают её на практике, обсуждают и приходят к выводам под руководством учителя. Этот метод был взят на вооружение, доработан и преобразован специалистами в области образования в Сингапуре.

Применение сингапурской методики уже получило своё распространение во многих странах и показало впечатляющие результаты. В российских учебных заведениях данная методика применяется крайне осторожно, а многим педагогам и методистам и вовсе не знакома.

Сингапурская методика – это комплекс различных известных методов интерактивного и кооперативного обучения советских, российских и зарубежных педагогов, методистов и исследователей. Для экспертов в области образования Сингапур интересен, по крайней мере, тем, что система образования в этой стране оценивается как одна из лучших в мире. [1. стр. 228]<sup>20</sup> В научно-популярных, публицистических источниках, статьях можно встретить разные версии о том, кто был родоначальником методики перевернутого класса. Наиболее популярная версия западных источников гласит, что пионерами перевернутого обучения являются педагоги Джонатан Бергман и Аарон Сэмс из американского штата Колорадо.

В 2006 году Аарон Сэмс и Джонатан Бергман преподавали химию в университете, имели схожие философские взгляды на образование и подход к обучению. Общее количество обучающихся у них учеников было около 1000. Аарон Сэмс и Джонатан Бергман стремились усовершенствовать, оптимизировать программу и структуру уроков. Тем не менее, ученики всё равно не могли полностью освоить школьную программу. Переломным моментом послужил выход статьи в техническом журнале, в которой рассказывалось о новом программном обеспечении,

<sup>20</sup> Алишев Т.Б., Гильмутдинов А.Х. «Опыт Сингапура: создание образовательной системы мирового уровня» - Мэгариф No 2, февраль, 2014.

способном преобразовывать разные виды контента в видео. То есть появилась возможность записать любой урок, опубликовать его в Интернете и сделать доступным для каждого ученика. Аарон Сэмс и Джонатан Бергман последовали новой идее, и их первые видео появились весной 2007 года. Как заявляют сами авторы, свою работу по созданию видео они начали из эгоистических побуждений: преподавателям надоело, что их мало кто слушает и что одну и ту же информацию они вынуждены множество раз повторять. Это не давало высоких результатов у учеников, да и мотивация самих преподавателей падала.

Видеолекции оказались эффективным инструментом и решили сразу несколько проблем: преподаватели не задерживались после уроков, а ученики могли изучать новый материал в любое удобное для них время несколько раз. При возникновении проблемы с той или иной темой ученик обращался к Аарону Сэмсу или Джонатану Бергману за консультацией, получал ссылку на подробное объяснение нужной темы, самостоятельно все изучал и был готов к практической части урока. Во время урока в классе преподаватели отвечали на наиболее трудные вопросы, приводили больше примеров, вели практическую часть и получить обратную связь от учеников.

По результатам ведения таких перевёрнутых уроков в течение года преподаватели констатировали несколько положительных изменений:

- Ученики повысили успеваемость. Увеличилась вовлечённость и ответственность учеников за своё обучение. Они больше не переживали за пропуск занятий;
- Преподаватели других предметов заинтересовались идеей перевернуть класс, и они начали внедрять подобный метод в свой образовательный контент.
- Аарон Сэмс и Джонатан Бергман стали постоянными гостями многочисленных педагогических форумов, на которых делились с коллегами своим подходом.

Со временем идея перевернутого класса вышла за пределы маленького города, получила популяризацию в СМИ и начала применяться педагогами всего мира.

Справедливо возникает вопрос: возникала ли идея перевернуть урок у педагогов разных стран до А. Сэмса и Д. Бергмана? Ведь педагогика, как наука, существует и развивается не первое столетие. Изучая труды, новаторские идеи и рассуждения советских педагогов, можно встретить значимое имя в советской и российской педагогике – Юрий Иванович Латышев. Заслуженный учитель РФ, почётный гражданин Ульяновска, Народный учитель Российской Федерации, Ю. И. Латышев посвятил школе и детям более 67 лет. Его деятельность в школе – непрерывная серия экспериментов и новаций.

На электронном портале «Первый ульяновский портал» размещён фрагмент интервью с Юрием Ивановичем Латышевым, где он говорит: «...Установлено учеными-дидактами, что если дети прочитают тему предстоящего урока заранее, они усваивают материал на несколько порядков выше. Кроме того, современные технологии дают им возможность легко находить нужную информацию. Что обычно происходит на уроке: учитель рассказывает, ученик плохо слушает, потому что думает, что дома прочитает учебник. На первом месте здесь лекция, но от нее остается в памяти всего 5%. А вот когда идет дискуссия, обсуждение - запоминается до 90% информации. Поэтому в 1990 году я ушел от традиционного урока, который является для учителя «театром одного актера». [10.]<sup>21</sup> Свой многолетний педагогический опыт применения авторской технологии «перевернутого» класса он описал в книге «На пути от традиционного к «Перевернутому» уроку» 2019 года. Технология «перевернутого» класса с энтузиазмом применяется некоторыми коллегами и

<sup>21</sup> Статья на портале «Перевернутые» уроки и афоризмы Юрия Латышева» [https://lul.ru/city\\_online/obshchestvo/news/perevernutye\\_uroki\\_i\\_aforizmy\\_yuriya\\_latysheva/](https://lul.ru/city_online/obshchestvo/news/perevernutye_uroki_i_aforizmy_yuriya_latysheva/)

последователями Ю.И. Латышева в Ульяновской области, однако широкого применения и внедрения в программу образования в нашей стране она так и не достигла.

В книге «На пути от традиционного к «Перевернутому» уроку» 2019 года автор описывает свой 30-летний опыт преподавания и применения технологии «перевернутого» класса. Это прямо указывает на то, что идея перевернуть традиционную модель урока родилась ещё задолго до вышеизложенной методики американских коллег А. Сэмса и Дж. Бергмана в 2006 году.

Ю. И. Латышев был не единственным, кто пришёл к выводу, что перевернув привычную модель урока, можно добиться высоких результатов в обучении. В 1984 году перевернуть урок предложила Милица Васильевна Нечкина – советский историк, профессор, академик АН СССР (1958), академик АПН СССР (1966), лауреат Сталинской премии второй степени (1948). В журнале «Коммунист» (выпуск № 2. 1984) была опубликована статья Нечкиной М.В., где она предлагает изменить концепцию привычного урока: «...новое пусть черпают ученики из самостоятельного чтения учебной книги, соответственно составленной. Пусть продумывают его, затем пусть обсуждают с преподавателем в школе, совместно приходят к выводам». [8. стр. 51]<sup>22</sup>

Согласно М.В. Нечкиной, сложившаяся веками концепция учебного процесса сводится к тому, что учитель представляет новый материал преимущественно устно, который должен быть воспринят учениками как бесспорная истина. Затем перед учеником стоит задача прочесть параграф учебника и на следующем уроке его пересказать. Волнение перед возможным вызовом к доске снижает его интерес к самому изучаемому материалу. М.В. Нечкина предлагает кардинально поменять привычную структуру урока. Учитель задает учащимся изучить новую тему дома без предварительного объяснения. Учащиеся должны отметить неясные, трудные моменты в теме. На следующем уроке, в классе эта тема обсуждается коллективно. Учитель предлагает учащимся вопросы для размышления и дискуссии. Также ученики задают свои вопросы об учебном материале, который не поняли дома. Одноклассники могут также исправлять, отвечать на вопросы, дополнять ответы. В процессе дискуссий учитель следит за тем, чтобы ответы не повторялись, ученики могут только добавлять или возражать. По окончании дискуссии учитель излагает выводы по теме, отвечая на все заданные ему вопросы. По мнению профессора, такой метод обучения становится своеобразной лабораторией самостоятельного добывания знаний. Организация такой модели урока должна соответствовать определённым дидактическим требованиям и принципам обучения, чтобы осуществить четкую постановку учебных задач и их последовательное решение; оптимальный отбор содержания, выбор форм учебной работы, методов, приемов и средств, направленных на развитие познавательной активности и самостоятельное приобретение знаний под руководством учителя. Урок в классе как основная форма обучения дополняется другими формами, как классными, так и внеклассными. Дополнительные занятия проводятся с отдельными учениками или группой с целью восполнения пробелов в знаниях, устранения трудностей в усвоении материала, удовлетворения повышенного интереса к учебному предмету. При отставании в учебе, прежде всего, нужно выявить его причины, что и в дальнейшем и определит конкретные методы и приемы работы с учащимися.

Профессор М.В. Нечкина, как и многие другие выдающиеся методисты, указывает на важность домашней работы не только в качестве образовательного приёма, но и воспитательного инструмента. Домашняя работа помогает выработать чувство ответственности за порученное дело, развить усидчивость и другие социально-ценные качества. Домашняя учебная работа учащихся в отличие от классной работы, осуществляется без непосредственного руководства учителя, хотя и по

<sup>22</sup> Нечкина М.В. Повысить эффективность урока // журнал «Коммунист», 1984 № 2.

его указаниям. Ученик сам определяет время выполнения задания, выбирает наиболее приемлемый для него ритм и темп работы.

К сожалению, предложенная М.В. Нечкиной модель «перевернутого» урока тогда, в 80-е годы, не была одобрена руководством и не поддержана коллегами. Причинами нежелания пробовать, разрабатывать и внедрять новую структуру урока, вероятно, послужили консервативность учителей, недостаточная разработанность проблемы и нехватка методической литературы. В то время как М.В. Нечкина предлагала изменить только форму обучения, не меняя его содержания.

Как мы видим, идея перевернуть урок возникала у многих педагогов разных десятилетий и государств. Но именно предприимчивые специалисты в области образования и педагогики из Сингапура взяли лучшее из разработанных и изученных теорий, методик и опыта советских, российских и американских коллег и создали образовательную систему, которая получила название «сингапурская». Специалисты сингапурской компании «Educare International Consultancy», взяв на вооружение лучший мировой опыт организации учебной деятельности, систематизировали обучающие структуры, дали четкие алгоритмы их применения и организовали систему тренингов с возможностью их тиражирования и творческого применения в образовательной практике.

#### Список литературы:

1. Алишев Т.Б., Гильмутдинов А.Х. «Опыт Сингапура: создание образовательной системы мирового уровня» - Мэгариф No 2, февраль, 2014.
2. Групповая работа как способ формирования коммуникативных способностей у детей младшего школьного возраста в рамках реализации ФГОСНОО. – 2016.
3. Джонсон Д.В., Джонсон Р.Т., Смит К.А. Кооперативное обучение возвращается в колледж. <http://charko.narod.ru/tekst/did/Didaktikavysshejskoly.pdf>6. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М., АСАДЕМА, 2001.
4. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. О коллективном способе учебной работы. – М.: Наука, 1991.
5. Латышев Ю.И. На пути от традиционного к «перевернутому» уроку. – АО «первая Образцовая типография», филиал «Ульяновский Дом печати», 2019 – 112 с.
6. Малая группа в учебном процессе. О кооперативных методах обучения / М. Чошанов //Директор школы. -1999 .- No4, No5.
7. Преобразование обучения для XXI века. — Программный офис реализации проекта «Совершенствование Качества Преподавания в Республике Татарстан». Казань, - 108с.
8. Нечкина М.В. Повысить эффективность урока // журнал «Коммунист», 1984 № 2. С. 51
9. Сафиуллина Э.В. Использование групповых методов обучения на уроках // Инновационные педагогические технологии: материалы Междунар. науч. конф. (г.Казань, октябрь 2014г.) .- Казань: Бук, 2014.-С.8-11.
10. Статья на портале «Перевернутые» уроки и афоризмы Юрия Латышева» [https://lul.ru/city\\_online/obshchestvo/news/perevernutye\\_uroki\\_i\\_aforizmy\\_yuriya\\_latysheva/](https://lul.ru/city_online/obshchestvo/news/perevernutye_uroki_i_aforizmy_yuriya_latysheva/)

## Жанровое своеобразие произведений Пелевина

Католина Александра Анатольевна

2 курс, факультет бизнеса, образования и права,  
Инновационный Евразийский университет

*(Научный руководитель: Бейсембаев Амангельды Ракишевич,  
доктор филологических наук, профессор, факультет бизнеса, образования и права,  
Инновационный Евразийский университет, Павлодар, Казахстан)*

**Аннотация.** В статье рассматривается жанровое своеобразие романа В. Пелевина «iPhuck 10», предпринята попытка определить его дифференциальные признаки. Констатируется мозаичность художественного произведения В. Пелевина, которая создается посредством использования приема синкретизма.

Материалом исследования в данной статье послужил роман «iPhuck 10», характеризующийся жанровой многослойностью.

**Ключевые слова:** жанр, синкретизм, автор, репрезентация, постмодернизм.

Виктор Пелевин – это загадочное явление в современной литературе. Более того, это знаковый писатель, знакомясь с творчеством которого, можно проследить основные тенденции развития современной русской прозы.

Загадочность писателя подмечена литературной критикой, усматривающей в его творчестве черты фэнтези, сатиры, интеллектуальной и «другой» прозы, «концептуалистов», «постсоветского сюрреализма», «киберпанкового стиля» и постмодернизма.

Мотивы фэнтези в романе налицо: читатель погружается в мир, сотворенный в виртуальном пространстве. Это путешествие он совершает вместе с Марой, которая готова принять правила игры, отправляясь в опасный путь: «Я не знаю, что ждет меня в кластере. Я не представляю, какого рода образы, звуки и транскарниальные воздействия ударят по моим органам чувств и мозгу, если я решусь преследовать Порфирия в его мире». [8, с. 361] По классическим канонам фэнтези, бегство от современности осуществляется в детство, у Пелевина же это место, где «трупы будут по-прежнему лежать в поле, и в небе будут летать те же голодные орлы» [8, с. 362], а рядом располагаться храм любви, возведенный Жанной. Все на грани реальности и фантастики, темноты и света, любви и ненависти. Соединение возвышенного и низменного – гротеск – как один из приемов сатиры, пронизывает все произведение. «В воздухе распространился запах горящего белка, и Мара поняла, что так пахнет «шаурма», находившаяся в тонкой и сложной связи с этими разноцветными футлярами. ...

- Хочется опрыскать себя дезинфектантом, – сказала Мара.

- У Жанны его, к сожалению, не было, – ответил Порфирий. – Темнота, одиночество – и эти вторжения» [8, с. 373]. Только у Пелевина мы можем встретить в одном смысловом ряду шаурму и одиночество. Автор дает возможность считывания смыслов: от поверхностных до глубинных. Интеллектуальность текста романа очевидна. Здесь и прямые цитаты классиков, философов, и отсылки в виде аллюзий и реминисценций. Достаточно художественно осмысление набоковской

«Лолиты», вписанное в рамки сеанса в клинике: «Вот чего хотел старый Nabokov – стать опять целостным, вернуться к началу. Он думал, это осуществимо через запретную любовь» [8, с. 133]. Подразумевается, что читатель романа знаком с творчеством Набокова, известного интеллектуала и мастера художественного слова. А если не знаком с творчеством русского зарубежья, то наверняка проникнется строчкой «Война без особых причин» [8, с. 411], одного раннего дезертира, как его представляет сам автор.

Такая мозаичность художественных произведений Пелевина позволяет говорить о синкретичности жанра, посредством которого реализуется авторская репрезентация. Согласно С. Корневу, «Пелевин на самом деле – идейно, содержательно – никакой не постмодернист, а самый настоящий русский классический писатель-идеолог, вроде Толстого или Чернышевского... Русский классический писатель-идеолог – это человек, который ухитряется выпускать вполне читабельную литературную продукцию, так что нельзя оторваться, и при этом быть идеологом, т.е. завзятым поповедником и моралистом – социальным или религиозным. И не просто идеологом, а навязчивым, беспросветным идеологом, который буквально каждой своей строчкой настойчиво и откровенно вдалбливает в читательскую голову одну и ту же морально-метафизическую теорию» [4].

Одним из путей выражения идеологической сущности прозы Пелевина и является жанр романа, вбирающий в себя философскую проблематику, оригинальную поэтику, аккумулирующую в себя множество смыслов, антиутопичность, которая со временем обретает реальное жизненное воплощение. По определению Ю. Лотмана, «выбор писателем определенного жанра, стиля или художественного направления – тоже есть выбор языка, на котором он собирается говорить с читателем. Язык этот входит в сложную иерархию художественных языков данной эпохи, данной культуры, данного народа или данного человечества (в конце концов, с необходимостью возникает и такая постановка вопроса)» [7, с. 30].

В данной статье мы рассматриваем проблему жанрового своеобразия прозы Пелевина на примере одного из последних его романов «iPhuck 10», увидевшего свет в 2017 году. Данный выбор был продиктован тем, что роман открывает новый этап в развитии творческого метода писателя. Галина Юзефович, давшая самую высокую оценку книге в своей рецензии, утверждает о том, что «...странный, глубокий и волнующий роман, сплавляющий разум и чувство в какой-то совершенно новой для Пелевина (да, пожалуй, и для всей русской прозы) пропорции, и определенно лучший текст автора за последние годы – во всяком случае, самый интеллектуально захватывающий» [9]. Высказываются и прямо противоположные точки зрения. Михаил Бударгин замечает, что «текст – прекрасен, нечеловечески», при этом резюмируя: «...повествование обо всем и ни о чем, написанное как будто роботом» [2]. Игорь Кириенков определяет жанровую особенность, говоря, что «...«iPhuck 10», метящий чуть ли не в детективы, конечно, никакое не откровение; не Флобер и даже близко не Кристи». При этом автор признает уникальность языка, «подвижность и проницаемость речевых стилей, использование непривычных дискурсивных моделей для объяснения «проклятых вопросов»» [3]. О трансформации жанров положительно высказывается Наталья Кочеткова: «...жанровая принадлежность романа “iPhuck 10” находится где-то между детективом и любовным романом. Если вспомнить “Священную книгу оборотня” и “S.N.U.F.F. ”, то рядом с ними на полке можно поставить и “iPhuck 10”. И надо сказать, что такая джеймсбондовщина в абсурдных футуристических декорациях удается Виктору Пелевину лучше всего. Его ирония и цинизм очень идут любовной линии, а талант фантаста – сложному образу антагониста» [5]. Таким образом, в изученных статьях даются разные оценки роману В. Пелевина: от интеллектуально захватывающего до макулатурно ненужного.

Одним из аргументов своей позиции «за» или «против» авторы единогласно используют особенности жанрового своеобразия романа. Если же говорить о жанре как способе авторской репрезентации, то нельзя не согласиться с Андреем Архангельским, утверждающим, что «iPhuck 10» – пример писательской саморефлексии: «Дешифровать игру на тот раз не составляет труда. Литературно-полицейский алгоритм Порфирий Петрович – это сам Пелевин, а МарухаЧо – «искусствовед с большими деньгами и баба с яйцами по официальному гендеру» – это, так сказать, вся элита, современная интеллигенция и шире – общественность, которая когда-то считала Пелевина своим новым мессией, а теперь – разменявшим свой талант «милльен по рублю»».[1]

Мы же остановимся на уровне жанровой уникальности пелевинского текста «iPhuck 10». Если обратиться к многообразию уже созданной прозы, можно убедиться в преобладании принципа синтеза эпических жанровых структур в каждом отдельно взятом произведении. Говорить о жанре романа в чистом виде не приходится. Рассматриваемое произведение представляет новое текстовое образование. Идейная составляющая, свойственная ранее написанным текстам Пелевина, – это «исчезающая» реальность и «исчезающий человек» переходят в сферу виртуального мира, и гибель героини происходит именно там от рук созданной ею же «Галатеи» – Жанны. Переход из одного пространства в другое теперь не составляет почти никакого труда: границы стерты, условности забыты. Как при этом сохранить человеческий облик, не потерять себя, не стать частью всепоглощающей «матрицы», отсылка к которой имеется в тексте, решать читателю.

Особенность рассматриваемого романа в том, что виртуальность уже овладела миром, обслуживая основные потребности человека, в том числе самые интимные. В «Generation 'П'» человека поглощает телевидение и все оглупляющая реклама, в «iPhuck 10» она тоже присутствует, но уже в более усовершенствованном виде: система считывает прошлое персонажа и целенаправленно подбирает «необходимую информацию». Но в будущем, которое описывается автором, отпадает необходимость просмотра телевизора, что мы можем уже наблюдать в современной реальности. Как же «лить» в уши то, что положено? Автор находит выход – уберы, вид такси, где встроена полностью продуманная программа, считывающая необходимые коды пассажира. «Когда пассажир садится в убер, система считывает его контекстный профиль из путевого листа и мгновенно составляет подходящий информационно-развлекательный блок, который пассажиру следует смотреть во время поездки – если, конечно, он не хочет платить социальный налог, а это тридцать процентов чека» [8, с. 96]. Не хочешь смотреть и слушать – плати налог! Вот где свобода выбора. Налицо антиутопические мотивы предсказываемого автором будущего. Используя в данном эпизоде приемы соц-арта, Пелевин раскрывает роль идеологии в управлении человеческим сознанием.

Писатель не ограничивается изображением виртуальной и реальной картины мира, синкретичность жанровой формы проявляется на всех уровнях: идейном, структурном, сюжетном. В подборе персонажей Пелевин верен себе: они разнообразны и необыкновенны: и люди, и животные (Блонди, собака фюрера, которая «перерождается... будущим канцлером Германии Ангелой Меркель»), и неодушевленные предметы (культурные артефакты гипсового искусства), и компьютерные существа (полицейский алгоритм Порфирий Петрович, Жанна). Не обошлось здесь и без разнообразных жанровых стилизаций, характерных для всего творчества Пелевина: «страшилки» (завершающей детективную линию сценой с Емелей, функция которого «выкидывать героя из своего счастливого и доброго мира»), дневников («Тайного дневникадляодного себя», записей самой Марухи Чо), рецензии (на продукцию «айкинематографа»), фрагмента главы «Другой

и соприсутствие» научной статьи Бейонда, стихотворения «РОЗА ВЕТРОВСКАЯ». Все это умещено в стройно выстроенную романную композицию.

Следует отметить, что смешение детективной, любовной, философской и мистической коллизий лаконично вписывается в антиутопический контекст, сохраняя за текстом формат идеологического романа. Жанр детектива является своеобразным каркасом, стержнем, вокруг которого гармонично выстраиваются и все остальные.

С самого начала читатель знакомится с полицейско-литературным роботом ЗА-3478/РН0бильт 9.3., именуящим себя Порфирием Петровичем. Персонаж настойчиво и неоднократно утверждает: «Конечно, в моем отчете о реальности будет отсутствовать, так сказать, внутренняя субъективная составляющая – и любое мое описание чувственного мира в строгом юридическом смысле является таким же голимым враньем, как рассказ о переживаниях Пьера Безухова на Бородинском поле.... Моя задача сделать так, чтобы повествование было максимально приближено к правде жизни и не отличалось от рассказа человека» [8, с. 12]. В.Пелевин намеренно подчеркивает как бы свою отстраненность, отсутствие авторской позиции, но внимательный читатель не может не заметить, что за текстом алгоритма вырисовывается четкая авторская установка – давать свободу своему читателю в интерпретации идеи, образов, сюжета. При этом В. Пелевин наследует традициям русской классической литературы, как бы ненароком говоря о том, что «своим служебным мундиром и манерой я напоминаю о далеком девятнадцатом веке», подчеркивая: «... я типичный российский искусственный интеллект второй половины двадцать первого века, окрашенный в контрастные тона нашей исторической и культурной памяти: одновременно как бы Радищев с Пастернаком, дознаватель по их объединенному делу, просто хороший парень и многое-многое другое». [8, с. 10]. Метафора дознавателя возвращена в реальный мир – он следователь по уголовным делам, а вот уже исследователь человеческих душ – прерогатива литератора. Голос автора также очень ярко прорывается в диалоге Порфирия с Марухой о критиках-блогерах, где литератор-полицейский по полочкам раскладывает их несостоятельность и конъюнктурность. Таким образом, необычность образа детектива в романе проявляется и в его виртуальной природе, и в функции романиста.

С самого начала Порфирий рассказывает, что взят в пользование критиком-искусствоведом Марухой Чо. Он послушно выполняет ее, казалось бы, безобидные задания, при этом не забывая вести свои записи. Никаких убийств, похищений, и так желаемых Порфирием «жмуров». Тем не менее, согласно детективу вводятся детали-тайны, к которым, по закону жанра, в финале повествования мы и возвращаемся: «Зато мое внимание сразу привлек снимок в рамке, стоявший на столе в кабинете хозяйки. ... Фотографию пересекала надпись ручкой: «Доминикана!» Я на всякий случай скопировал все лицевые паттерны – если что, проверим, кто такие. Рядом с фотографией на столе стояла электронная рамка с 3D-гифкой молодой девушки». [8, с. 24]. Цепочку событий раскручивает сам Порфирий, который все свои мысли аккуратно фиксирует в «Тайном дневнике для самого себя». Сам того не сознавая, он становится соучастником преступлений, именно с этой целью Мара и брала его напрокат: «Любое полицейское расследование, скорее всего, увидело бы связь айфака Мары с объектами гипсового искусства. Но теперь на гипсе были и мои следы тоже. ... Все ясно: законтачены через Порфирия Петровича, героя-любownika и пр.» [8, с. 167]. Логичность построения сюжета налицо: случайности исключены, все имеет фактологическое обоснование. Детектив также предполагает наличие четких статичных ролей: следователь, преступник, подозреваемые и т.д. В романе эти роли сдвинуты: следователь становится жертвой, свидетель – преступником, напарник – вершителем правосудия. Нарушая законы жанра, автор изначально

делает следователя слепым исполнителем преступника, затем очередной его жертвой, причем все это обрамляя любовной коллизией. В финале вроде бы все тайны разгаданы: становится понятно, кто убил подельников и кто хочет за все отомстить. Но на все ли вопросы получены ответы? Жанна, виртуальное порождение Марухи и подельников, расправляется со своей создательницей, изгоняя ее «в сырую холодную ночь». Но тут идет авторская отсылка к более глубокому пласту романа – идейно-философскому.

Посредством Жанны автор осуществляет связь детектива и философского романа. Поднимаются так называемые проклятые вопросы: невозможности человеческой жизни, актов творчества без боли и страдания. «Люди стали разумными в попытке убежать от страдания – но удалось им это не вполне, как читатель хорошо знает сам. Без страдания разум невозможен: не будет причины размышлять и развиваться. Вот только беги или не беги, а страдание догонит все равно и просочиться в любую щель». [8, с. 409]. И в данном случае мы можем наблюдать еще одну своеобразную черту творческого метода Пелевина: на протяжении всего текста центральная "идея" вытесняется на повествовательную периферию: обо всем по-настоящему значимом упоминается вскользь. Глубинный смысл происходящего раскрывается всегда неожиданно, якобы невпопад. Так, во время транслируемой передачи «Вещая обезьяна» «гофрированный» утверждает: "Не существует никакого «Большого Другого», подглядывающего в щелочку и строящего нам козни. У машин и программ нет субъективности. Они следят не за нами. Они следят за информацией... А вы, мужчина, женщина и нонбай, нафиг никому не нужны. Если вы этого еще не поняли сами. В общем, выставка будет о нашем бесконечном одиночестве...» [8, с. 141].

Образ же «Большого Другого» дает ясную отсылку к оруэлловскому «Старшему Брату», и мы можем четко проследить основные признаки антиутопии, которая у Пелевина выражается то в пародийно-игровых формах, то осмысливается в философском ключе, в преломлении буддийских представлений писателя о мире. При этом главная проблематика – человек и тоталитарная система. Феномен утопического сознания, позволившего восторжествовать этой системе, исходит от современного научно-технического прогресса: «Если коротко, его излучение создает тактильные галлюцинации в требуемых областях вашего тела и одновременно тормозит активность мозговых зон, способных заметить несоответствие между картинкой в ваших очках и информацией, проходящей по каналам других органов чувств» [8, с. 74]. Достижение технического прогресса, представленного андрогинами и айфаками, изобретение вируса Зика-три, гарантирующего «почти стопроцентную мутацию потомства» - все направлено на механизацию человеческого сознания, лишение его чувственной природы, естественных потребностей: страдать, любить, думать, в конце концов. Власти нужен запрограммированный человек, лишенный способности думать и принимать самостоятельные решения.

Подводя итоги, можно сделать вывод о том, что особенность художественной репрезентации автора реализуется посредством своеобразия жанровых форм: утопии, фэнтези, детектива, любовного романа. Такой синкретизм становится возможным благодаря особенностям постмодернизма, в рамках которого выстраивается все творчество писателя. При этом В. Пелевин не боится экспериментировать с формой, языком, хронотопом, нарушая сложившиеся каноны и создавая новую художественную действительность. Рассмотренные особенности жанра романа «iPhuck 10» позволяют говорить о своеобразии авторского метода, делающего содержание более глубоким, семантически многоуровневым, рассчитанным на то, что произведение будет доступно широкому кругу читателей, опирающемуся на свой уровень восприятия и понимания. Именно

благодаря жанровой трансформации нам представляется возможным говорить об уникальности творчества В. Пелевина.

**Список литературы:**

1. Архангельский А. Сизифов труп. //Журнал «Огонек». 2017. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/3421190> (дата обращения: 05.02.2022).
2. Бударрагин М. Один в поле робот //газета «Культура». 2017. URL: <https://portal-kultura.ru/articles/books/170334-odin-v-pole-robot/> (дата обращения: 06.02.2022).
3. Кириенков И. [“iPhuck 10” Виктора Пелевина: вы не гаджет](https://daily.afisha.ru/brain/6916-iphuck-10-viktora-pelevina-vy-ne-gadzhet/) // Афиша. 2017. URL:<https://daily.afisha.ru/brain/6916-iphuck-10-viktora-pelevina-vy-ne-gadzhet/> (дата обращения: 06.02.2022).
4. Корнев С. Столкновение пустот: может ли постмодернизм быть русским и классическим? Об одной аванюре Виктора Пелевина. URL: <http://pelevin.nov.ru/stati/o-krn2/1.html> (дата обращения: 09.02.2022).
5. Кочеткова Н. Конец истории //Лента.ру. 2017. URL: <https://lenta.ru/articles/2017/09/26/iphuck/> (дата обращения: 05.02.2022).
6. Лисицына Е. Все романы Пелевина: от худшего к лучшему. 2017. URL:<https://knife.media/pelevin-top/> (дата обращения: 05.02.2022).
7. Лотман Ю.М. Об искусстве. - СПб.: Искусство-СПБ, 1998. - 704 с.
8. Пелевин В.О. iPhuck 10. – М.: «Э», 2017. – 416 с.
9. Юзефович Г. “iPhuck 10”: лучший роман Виктора Пелевина за десять лет. 2017. URL: <https://meduza.io/feature/2017/09/26/iphuck-10-luchshiy-roman-viktora-pelevina-za-desyat-let>(дата обращения: 05.02.2022).

## Роль изобразительного искусства в процессе духовно-нравственного воспитания ребенка младшего школьного возраста

Кожуханцева Анна Евгеньевна, Ветрова Екатерина Вячеславовна  
Студенты 2 курса направления психолого-педагогического образования,  
профиль – Семейное воспитание, института педагогики и психологии МПГУ

*(Научный руководитель: Приступа Елена Николаевна,  
заведующий кафедры педагогики и психологии семейного образования, Института педагогики и  
психологии МПГУ ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,  
Москва, Россия*

**Аннотация.** Статья посвящена актуальной теме роли изобразительного искусства в процессе духовно-нравственного воспитания ребёнка младшего школьного возраста. В данной статье рассматриваются особенности процесса духовно-нравственного воспитания, а также связь духовно-нравственного воспитания с формированием и развитием воображения, совершенствованием познавательных способностей, и раскрытием индивидуальных качеств каждого из учащихся.

**Ключевые слова:** воспитание; духовно-нравственное воспитание дети; личность; изобразительное искусство; младший школьный возраст; педагогические вузы; социализация; психология;

**Annotation:** The article is devoted to the topical topic of the role of fine art in the process of spiritual and moral education of a child of primary school age. This article examines the features of the process of spiritual and moral education, as well as the connection of spiritual and moral education with the formation and development of imagination, improvement of cognitive abilities, and disclosure of individual qualities of each of the students.

**Keywords:** education; spiritual and moral education children; personality; fine arts; primary school age;; pedagogical universities; socialization; psychology;

В наше время в эпоху научно-технического прогресса жизнь становится всё более разнообразной и сложной. Она стала требовать от человека не шаблонных, привычных действий, а нестандартности и гибкости в мышления, быстрой адаптации к постоянно меняющимся условиям, творческого подхода к решению разнообразных задач. Именно поэтому творческие способности человека стали признаваться самой важной частью интеллекта человека, а задача их развития – одной из приоритетных задач в воспитании. Ведь все культурные ценности, которые были накоплены человечеством являются результатом творческой деятельности людей. И то, насколько будет развиваться вперед человеческое общество в будущем, будет определяться творческим потенциалом подрастающего поколения.

Для современного этапа развития российского общества существует характерная черта – это переоценка многих основных ценностей, которая требует изменения целей и задач обучения и воспитания.

Современное общество достаточно ясно осознает необходимость внедрения эстетических, духовных и культурных ценностей в систему образования. Вопросы духовно-нравственного воспитания сегодня актуальны в нашем образовании как никогда из-за того многообразия, которое представлено средствами массовой информации и стиранием территориальных преград для сообщения и обменом культурными традициями.

Также одной из причин является уничтожение института воспитания. Отречение от идеологии прошлого, внедрение идеи отбросить всё старое, постепенно привело к распаду преемственности между поколениями, отсутствию чувства сопричастности к историческому прошлому своего Отечества. Духовно-нравственное воспитание человека представляет собой процесс последовательного накопления количественной и качественной информации, изменений в системе его духовных ценностей, обеспечивающих вхождение личности младшего школьника в социокультурную среду на основе ее нравственно ориентированной, творческой, созидательной жизнедеятельности и успешной самореализации в государстве и обществе.

Можно сказать, что художественное образование и эстетическое воспитание, как целенаправленный процесс в педагогике начинается со второй половины 19 века. Влияние на развитие эстетического воспитания указала Е.Н. Водовозова в своём труде «Умственное и нравственное воспитание детей ..» (1-е изд. в 1871 г., 7-е в 1913 г.) [21] По ее мнению, дети должны также научиться находить красоту в природе и жизни, уметь прислушиваться к звукам природы и музыкальных инструментов, развивать своё осязание.

Е.И. Тихеева указывала, на то, что воспринимая красоту, разлитую вокруг ребёнка, он мало-помалу становится ценителем всего прекрасного и может приобретать в лице искусства неизменного друга на всю последующую жизнь.

Освоение искусства в виде изобразительной дисциплины как части художественной культуры предполагает изучение и освоение обучающимися образного языка разных видов искусств и применение этих знаний в синтезе в последующем решении поставленных задач, развитию такого важного качества как воображение, а также всестороннему развитию и культурной наполненности личности. Практика многократно доказывала, что достичь желаемых результатов можно только тогда, когда будут созданы необходимые условия для непрерывного образования.

Так, Саевская Анастасия Константиновна считает, что особо важное значение в изобразительном процессе школьников обладают образы зрительной памяти и воображения. Успех в рисовании по памяти, развитие зрительной памяти во многом зависит от неоднократного наблюдения и воспроизведения с натуры объектов изображения. В системе эстетического развития ребёнка младшего школьного возраста большое значение имеют образы памяти, которые формируются в процессе ознакомления детей с произведениями изобразительного искусства.

Наряду с педагогическими условиями необходимо рассматривать учебно-методические, которые должны учитывать:

- взаимосвязь теоретического, методического элементов эстетического воспитания, художественно-практического и художественного образования обучающихся в условиях непрерывного образования.

- включение в работу с обучающимися инновационных форм и методов обучения, которые способствуют формированию внутренней мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности.

- изучению изобразительного искусства в историческом аспекте на региональном уровне, взаимодействию с народными художественными промыслами и мастерами, что будет способствовать саморазвитию и способности к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме.

- метапредметные связи на уроках изобразительного искусства и технологии.

Уроки изобразительного искусства образовательной области изобразительного искусства, безусловно, влияют на формирование и развитие воображения, способствуют совершенствованию

познавательные способностей, раскрывают индивидуальные качества каждого из учащихся, которые по каким-либо причинам не раскрываются во время другой учебной деятельности, помогают в самореализации и самоопределении личности в различных областях.

Эстетическое воспитание тесно связано с культурой и является ее неотъемлемой частью. Оно самым активным образом участвует в формировании общей культурной среды страны, является неотъемлемой частью эстетического и духовно-нравственного воспитания.

#### Список литературы:

1. Валикжанина С. В. // Региональный компонент в решении проблем современного художественного образования: сб. науч. трудов / отв. ред. и сост. Семёнова М.А. – М.: МГПУ, 2018. – С. 44–65. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36607232>
2. Головнева Е.В., др. Изобразительное искусство как средство эстетического воспитания младших школьников/ Е. В. Головнева, Г.М. Синдикова, Г.Х. Синагулова. // Фундаментальные исследования. –2015.–№2.–URL:<https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=38622>
3. Лупандина Е. А. Роль изобразительного искусства в процессе духовно-нравственного воспитания детей в условиях начального образования / Лупандина Е. А. // Таврические студии. Серия: Культурология. – 2019. – № 18. – С. 56-61. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44065680>
4. Маркова Т. В. Формирование художественно-эстетических способностей учащихся средствами декоративно-прикладного искусства в дополнительном образовании / Маркова Т. В. // Художественное образование: стандарты, инновации, стартапы : Материалы IV Международной научно-практической конференции, Чита, 27–28 октября 2017 года / Забайкальский гос. университет ; Отв. ред. Сергеев Д. В. – Чита: Забайкальский государственный университет, 2017. – С. 219-223. URL:<https://elibrary.ru/item.asp?id=32730774>
5. Шарипова А. А. Роль изобразительного искусства в художественном образовании и эстетическом воспитании подростков / Шарипова А. А. // Современные тенденции развития системы образования: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 16 июня 2020 года. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2020. – С. 132-135. – DOI 10.31483/r-75798. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43057053>

## Проблема повышенной тревожности ребенка старшего дошкольного возраста

**Кожуханцева Анна Евгеньевна, Этова Дарья Александровна**  
*Студенты 2 курса направления психолого-педагогического образования,  
профиль – Семейное воспитание, института педагогики и психологии МПГУ*

*(Научный руководитель: Приступа Елена Николаевна,  
заведующий кафедры педагогики и психологии семейного образования  
Института педагогики и психологии МПГУ ФГБОУ ВО «Московский педагогический  
государственный университет», Москва, Россия*

**Аннотация.** Статья посвящена причинам возникновения тревожности у детей старшего дошкольного возраста. В статье описывается серьезность и актуальность данной проблемы в современном мире, а также выражение этого волнения.

**Ключевые слова:** Дошкольный возраст, тревожность, проблема, психология, родители.

На данный момент возросла проблема, с которой сталкиваются многие педагоги дошкольных организаций, а именно это повышенный уровень тревожность, который начинает появляться уже в период дошкольного детства. Серьезность данной ситуации необходимо понимать и осознавать так как повышенная тревожность у детей является весьма основательным базисом для формирования и других осложнений, которые могут наслаиваться сверху: начиная от рассеянности и заканчивая тяжёлыми состояниями психа-эмоционального характера.

Поэтому одной из важных задач в формировании структуры современного дошкольного образования является пересмотр его реализации, внедрение технологий, позволяющих не усугублять, а наоборот уменьшить развитие тревожности ребёнка и по возможности предотвращать её.

Для психического здоровья, нормальной реализации различных видов деятельности как взрослого человека, так и ребенка нужна сбалансированность эмоций. Нарушение эмоционального баланса, продолжительное преобладание негативных эмоциональных состояний вызывают возникновение эмоциональных расстройств, отклонений в развитии личности ребенка, нарушений социальных контактов [3, с.156].

Тревога, которая полностью локализована в дошкольном возрасте является источником поведенческих трудностей - широкое понятие, которое включает различные аспекты устойчивого дошкольного благополучия. Она выражается в волнении, повышенном беспокойстве, в ожиданиях плохого отношения к себе, в ожидании отрицательной оценки со стороны воспитателей, сверстников, страхе совершить ошибку, опасении не отвечать требованиям, которые ставят перед ребёнком взрослые. Ребенок постоянно чувствует собственную неадекватность, неполноценность, неуверенность в правильности своего поведения, своих решений.

Тревожность бывает, как ситуативной, в качестве реакции на объект, ситуацию, условия и прочие факторы, так и личностной. Личностная тревожность характеризуется склонностью человека воспринимать больший круг ситуаций как тех, что представляют угрозу, реагировать на такие ситуации состоянием тревоги.

В психологии выделяются открытая и скрытая формы тревожности. Открытая тревожность сознательно переживается и проявляется в поведении личности и деятельности в виде тревожного

состояния. Если тревожность неосознаваемая, и проявляется либо в чрезмерном спокойствии, отрицании, либо посредством демонстративного поведения, то она является скрытой [5, с.46].

Для того, чтобы решать проблему повышенной тревожности у детей, необходимо для начала выявить её причины. Современные исследователи выделяют следующие возможные:

1. Традиционализм семейного взаимодействия. Именно в семьях подобного типа воспитание и взаимоотношения с ребенком построены на постулатах «должен», «обязан», «виноват».

2. Прямые угрозы и открытые послы в качестве воспитательных мер. Данная воспитательная система характеризуется выставлением ультиматума на то или иное действие.

3. Отсутствие доверительного общения между родителями и дошкольников. Ребенок боится поделиться своими страхами, так как родители просто отмахнутся.

4. Отдаленность родителей. Постоянное желание родителей провести досуг без ребенка приводит к страху одиночества детей, так как ребенок воспринимает себя брошенным и мешающим.

Также в качестве одной из причин можно выделить изменчивость и непоследовательность воспитательных мер, применяемых родителем или воспитателем. Постоянная изменчивость требований воспитателя, зависимость его поведения от настроения, эмоциональная лабильность влекут за собой растерянность у ребенка, невозможность решить, как ему следует поступить в том или ином случае [4, с. 24].

Старший дошкольный возраст зачастую считается эмоционально насыщенным по сравнению с предшествующими. Это связано с тем, что будущее поступление в школу расширяет круг потенциально тревожных факторов, с которыми вынужден сталкиваться ребёнок. Волнения по поводу поступления в школу характеризуется возрастным кризисом развития, когда ребенок становится особенно эмоционально возбуждающей.

#### **Список литературы:**

1. Белисова, А. А. Причины возникновения тревожности у детей старшего дошкольного возраста / А. А. Белисова, Е. А. Кронштатова, А. А. Сафонова // Научная гипотеза. – 2018. – № 15. – С. 25-31. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36742495>
2. Брель Е.Ю. Социально-психологические факторы формирования тревожности у старших дошкольников и пути ее профилактики и коррекции [Текст] : автореф. дис. ...канд. психол. наук : 19.00.07 / Е.Ю. Брель URL: [http://irbis.gnpbu.ru/Aref\\_1996/Brel\\_E\\_Yu\\_1996.pdf](http://irbis.gnpbu.ru/Aref_1996/Brel_E_Yu_1996.pdf)
3. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб.: Союз, 2006. - 224 с.
4. Кирьянова, О. Н. Причины возникновения высокого уровня тревожности у детей дошкольного возраста [Текст] // Психология в России и за рубежом: материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, октябрь 2011 г.). СПб.:Реноме, 2011. С. 23-25. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25405821>
5. Коломинский, Я. Л. Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений / Я. Л. Коломинский. – 2-е издание, дополненное и переработанное. – Минск : Народная асвета, 1984. – 239 с. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41501983>
6. Приступа Е.Н. Социальная дезадаптация как этап развития ребенка // Отечественный журнал социальной работы. 2005. № 4. С. 46-50.
7. Чернобровкин, В.А., Пустовойтова, О.В., Сунагатуллина, И.И., Кувшинова, И.А. Идеи развивающего обучения в системе современного дошкольного образования: историко-

педагогический аспект // Современные наукоемкие технологии. 2018. №10. С. 234-238. URL:  
<https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36403551>

## Упражнения с кинетическим песком, как инновационная технология развития дошкольников.

Крашкина Ирина Николаевна

*1 курс магистратуры «Когнитивная психология в социальных практиках»,  
Институт педагогики и психологии; ФГБОУ ВО МПГУ, Москва, Россия*

**Аннотация:** статья посвящена инновационным изменениям в дошкольном образовании. Рассмотрены формы инновационного обучения дошкольников, обозначены их преимущества для психологического развития детей. Обозначены современные тенденции усиления процесса компьютеризации дошкольного образования, определены возможные риски при чрезмерном использовании мультимедийных средств в обучении детей. Представлена практическая значимость современных технологий тактильного познания окружающего мира на примере занятий с кинетическим песком. Раскрыты преимущества таких занятий перед другими формами.

**Ключевые слова:** дошкольное образование, инновационные технологии, компьютерные технологии в обучении дошкольников, игровые занятия с кинетическим песком.

Система российского образования постоянно претерпевает значительные изменения. Ведь только непрерывное развитие способно обеспечить качество и эффективность образовательного процесса. Дошкольное образование является важным звеном во всей цепи обучения. Именно поэтому в отечественных дошкольных учреждениях создают особенные условия для развития детей. Значимость дошкольного образования невозможно преувеличить. Ведь именно в возрасте от трех до шести лет ребенок формирует свою индивидуальность, приобретает не только социальный опыт в коллективе, но проходит постепенное культурное развитие как личность. В связи с этим в современных условиях особое значение придаётся вопросу о технологиях обучения и их инновационных формах в дошкольном образовании.

Проблема выбора наиболее эффективных технологий обучения всегда является актуальной. Ведь перед педагогом стоит задача не просто сформировать систему знаний, но и научить дошкольника самостоятельному поиску и анализу информации. Нужно научить ребенка делать собственные выводы, выражать свои мысли. Эта проблема тесно связана с задачами, обозначенными в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (от 21 января 2019 г.). К числу одной из приоритетных задач относится создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром [1]

Инновационные педагогические технологии в системе дошкольного образования позволяют создать непрерывный процесс взаимодействия воспитанника и окружающего его мира. Тем самым закладывается фундамент для дальнейшего обучения ребенка в школе. Использование инновационных технологий позволяет вырастить не просто подготовленного к школе ребенка, а личность, которая развита всесторонне.

Так что же такое инновационные технологии? В специализированной литературе можно встретить множество определений этого понятия. Например, в журнале «Молодой ученый» Атаева В.И. определяет инновационные технологии как «систему методов, способов и приемов обучения и воспитательных средств, направленных на достижение положительного результата» [1]. Инновационный процесс в образовании, согласно В.И. Загвязинскому и Т.И. Шамовой, – это

процесс совершенствования образовательной практики, развития образовательных систем на основе нововведений, который отражает формирование и развитие содержания и организации нового. В своей работе Далингер В.А. отмечает, что «Педагогическая технология» является неточным переводом английского «educational technology» – образовательная технология [2]. В свою очередь образовательную технологию рассматривается, как систематический метод планирования, применения, оценивания всего процесса обучения и усвоения знания путем учета человеческих и технологических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования. Проанализировав различные научные источники, можно отметить, что инновационные технологии в педагогике – это совокупность методов и приемов в процессе обучения. Если рассматривать это понятие более глубоко, можно отнести к нему также средства, с помощью которых происходит достижение результатов. Таким образом, современные технологии являются способом конструирования образовательного процесса.

Инновационные технологии в дошкольных учреждениях на сегодняшний день развиваются по пути компьютеризации обучения, и находят свое отражение в использовании мультимедийного оборудования для демонстрации развивающих фильмов/мультфильмов/презентаций. Такого рода информационные занятия достаточно быстро увлекают детей в процесс, что позволяет сконцентрировать их внимание и обеспечить широту восприятия материала за счет воздействия на несколько органов чувств одновременно, подобное комплексное воздействие обеспечивает интерес детей к изучаемому материалу и достаточную легкость его восприятия. Но вместе с тем практический опыт наблюдения показывает, что чрезмерное и несистемное использование технических устройств пагубно влияет на межличностные отношения детей. Они теряют навык взаимодействия друг с другом, происходит деформация их опыта коммуникации со сверстниками и педагогами. Поэтому применение инновационных компьютерных технологий в большей степени требует от педагогов системности действий, четкого определения цели, задач, структуры проводимых занятий. Таким образом, всё большую актуальность приобретает вопрос о балансе между использованием компьютерных технологий как инновационных и других разновидностей, обладающих похожим развивающим потенциалом, но имеющих другой механизм воздействия на образовательный уровень и психологическое состояние дошкольников.

На современном этапе инновационные технологии в дошкольном образовании связаны не только с компьютеризацией обучения, но и с коррекционными технологиями, познавательной-исследовательской и проектной деятельностью. Коррекционные технологии используются в основном для «разгрузки» эмоционального напряжения воспитанников. Наиболее популярными в детских садах стали сказкотерапия и музыкальная терапия. В рамках познавательной-исследовательской деятельности дошкольник выступает активным участником занятия, не только наблюдает за процессом эксперимента и его результатом, но и создает что-то сам. В ходе проектной деятельности педагог формулирует проблему, предлагает возможные варианты её решения. Те знания, которые дошкольник получает в ходе занятия, позволяют ему решить поставленную педагогом проблему. Таким образом, воспитанник учится самостоятельно анализировать имеющуюся информацию и использовать полученные данные.

Самой популярной формой инновационных технологий являются игровые занятия. Это обосновано тем, что игра – основной и ведущий вид деятельности дошкольников. По мнению ученых - исследователей игры в дошкольном возрасте формируют психику ребенка. В 19 веке немецкий психолог К. Гросс назвал игру «изначальной школой поведения» [1]. Например, Ушинский К.Д., Макаренко А.С. и Леонтьев А.Н. описывали игру как «основу всего последующего

развития ребенка». Так как именно в игре ребенок обретает первоначальный опыт и развивает физические и духовные силы и способности. Игра выполняет несколько основных функций: - развлекательная; - средство коммуникации; - средство самореализации; - диагностическая. Каждая из этих функций в разных пропорциях актуализируется в игровом взаимодействии в зависимости от формы игрового занятия.

Одним из видов игрового занятия, позволяющего в максимальной форме сочетать функции игровой деятельности, являются упражнения с кинетическим песком. В основу разработки упражнений с кинетическим песком было положено житейское наблюдение, что «все дети любят играть в песочнице». Кинетический песок имеет ряд преимуществ перед натуральным: - кинетический песок безопасен по сравнению с песком в песочнице;

- одежда и руки остаются чистыми;
- можно проводить занятие в небольшом пространстве;
- песок никогда не высыхает;
- долгий срок службы;
- многообразие цветов и оттенков песка вызывает стойкий интерес;
- простота использования;
- занятия не требуют дополнительного оборудования и содержат множество вариантов проведения.

Безусловным преимуществом по сравнению с другими инновационными технологиями является нацеленность данной формы на обогащение и развитие сенсорного опыта дошкольника.

В качестве примера такого рода упражнений, которые в личном педагогическом опыте показывают высокую эффективность, хотелось бы отметить следующие задания:

1. «Кондитеры». Для занятия подойдут любые формочки. Кинетический песок хорошо держит форму. Именно поэтому у детей получаются красивые пирожные и торты. А их фантазию ни что не ограничивает.

2. «Угадай-ка». Выравниваем слой песка. На ровной поверхности оставляем отпечатки различными предметами (геометрические фигуры, животные, машины и пр.). Затем ребенок угадывает «отпечатки».

3. «Большое и маленькое» и «Плоское и объемное» Используя свойства песка, детей легко можно познакомить с понятиями величины и объема, для этого можно использовать формочки.

В целом, следует отметить, что занятия с кинетическим песком в полной мере отвечают основным направлениям развития и образования детей, таким как социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие. Целесообразно подчеркнуть, что занятия с кинетическим песком могут быть «встроены» в обычные образовательные процессы. Их можно комбинировать с другими формами и методами, как традиционных форм обучения, так и с другими инновационными технологиями.

#### **Список литературы:**

1. Гросс К. Душевная жизнь ребенка [Текст]/ К. Гросс.- Киев: Детская литература, 1916.-214 с.
2. Атаева Г.И. Информационные технологии и современное образование// Молодой учёный. № 10, 2016. С. 1166-1167.
3. Далингер В.А. инновационные педагогические технологии – проводники новых образовательных стандартов // Международный журнал экспериментального образования.

4. Лубовский, Д. В. Понятие ведущей деятельности в работах Л. С. Выготского и его последователей / Д. В. Лубовский // Культурноисторическая психология. – 2009. – № 4. – С. 2-6. – ISSN 1816-5435.
5. Мирзаева Д.Ш., Кенжаева З.Б. Значение использования интерактивных методов в развитии дошкольного образования. // Academy. №5(56), 2020.
6. Ядгарова Л.Д., Эргашева С.Б. Способы использования интерактивных методов в образовательном процессе // Academy. № 9(60), 2020. С. 23-25.
7. Ягджик С.С., Виды инновационных технологий и их характеристики / С.С. Ягджик. – Текст: Молодой ученый. – 2016. - № 23 (127). – С. 548-551.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155) с изменениями и дополнениями от 21 января 2019 г.  
<https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>].

## Критерии оценивания проектной деятельности при обучении русскому языку в зарубежной аудитории

Кузнецова Ксения Петровна

*Аспирантура 1 курс, Институт филологии, Московский педагогический государственный университет, преподаватель русского языка, Университет для иностранцев Сиены, Италия*

*(Научный руководитель: Хамраева Елизавета Александровна, доктор филологических наук, Кафедра русского языка как иностранного и билингвизма, Институт филологии, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия).*

**Аннотация:** С распространением лично-ориентированного и деятельностного подходов в обучении русскому языку как иностранному проектная деятельность становится незаменимой образовательной технологией, однако встает вопрос о критериях оценивания проектов как с точки зрения языковой формы, так и с точки зрения структуры и содержания. В статье рассматривается процесс оценивания проектной деятельности с применением критериального подхода на примере обучения русскому языку как иностранному в зарубежной аудитории; предложены примеры оценочных средств и распределения баллов в соответствии с показателями и критериями оценки содержания проектов, а также рассмотрены общие параметры для оценки уровня сформированности различных видов речевой деятельности, выявляемых в результате выполнения обучающимися проектов.

**Ключевые слова:** проектная деятельность, критериальный подход, оценивание, русский язык как иностранный

В последние десятилетия проектная деятельность заняла прочное место в инструментарии преподавателей русского языка как родного, неродного и иностранного как в детской, так и во взрослой аудитории. На фоне смещения фокуса образовательного процесса с обучающего на обучаемого, с пассивного заучивания на активное действие, проектная деятельность отвечает вызовам лично-ориентированного и деятельностного подходов и применима в очном, смешанном или дистанционном формате обучения. Многими исследователями отмечается, что в рамках обучения русскому языку как иностранному выполнение групповых и индивидуальных внеаудиторных проектов повышает мотивацию и уровень вовлеченности всех участников процесса обучения [1, 4, 7]. Данное преимущество делает метод проектов привлекательным для преподавателей иностранных языков, работающих в гетерогенных группах, поскольку каждый участник проекта может проявить себя, привнести новое в общую работу и реализовать свой творческий потенциал, несмотря на разницу в уровне владения языком по сравнению с остальными учащимися в группе. Примечательно то, что коллективные проекты могут быть также реализованы в смешанных группах, где обучаются как инофоны, так и носители русского языка как унаследованного. «Следует отметить, что при выполнении проектных заданий эритажные говорящие, являясь носителями русского культурного кода, могут послужить дополнительным источником лингвострановедческих знаний для остальных участников группы» [5, с. 507].

Однако на финальном этапе реализации проектов перед преподавателем встает проблема выбора критериев для оценки результатов работы. Следует учитывать, что, как правило, при выполнении проекта целью участников становится создание определенного «продукта», являющегося плодом творческой, организаторской, исследовательской и коммуникативной деятельности, а применение русского языка и усвоение новых языковых конструкций перестает быть самоцелью, становясь лишь средством, необходимым для достижения заранее определенного

результата. Данная исходная установка не может не влиять и на критерии оценивания, которые должны учитывать как конкретные цели, стоящие перед исполнителями проекта, так и соответствие языковой формы содержанию работы, а также наличие отклонений от норм русского языка. При этом необходимо оценивать уровень сформированности различных профессиональных, общекультурных и коммуникативных компетенций, развитие которых и является основной целью проектной деятельности. «Под критериальным оцениванием понимается процесс оценивания, основанный на сравнении учебных достижений учащихся с четко определенными, коллективно выработанными, заранее известными всем участникам образовательного процесса критериями, соответствующими целям и содержанию образования, способствующий формированию учебно-познавательной компетентности учащихся». [3, с. 11] Таким образом, преподаватель может рассматривать отдельно различные показатели по двум основным категориям критериев: 1) идея и содержание проекта; 2) коммуникативные и речевые навыки: языковое содержание и форма, соответствие речи учащихся лексико-грамматическим и стилистическим нормам русского языка.

1. Рассмотрим некоторые оценочные показатели первой категории критериев (идея и содержание проекта).

1.1. Целеполагание и планирование. Умение определять цели и задачи проекта, составлять план выполнения проекта. Оригинальность и актуальность основной идеи проекта как продукта деятельности обучающихся.

1.2. Координация действий участников. Распределение ролей и координация деятельности разных участников группы для достижения общей цели (для групповых проектов).

1.3. Поисковая и исследовательская деятельность. Умение обращаться к различным источникам информации, необходимой для выполнения проекта. Умение иностранных обучающихся пользоваться русскоязычным сегментом сети Интернет.

1.4. Владение лингвострановедческими знаниями. Умение учитывать особенности русской культуры, использование информации лингвострановедческого характера.

1.5. Оформление результатов проекта. Логичность повествования, оригинальность при оформлении результатов проекта, умение пользоваться компьютерными средствами для презентации проекта.

Указанные выше критерии могут быть оценены с применением столбальной шкалы, в которой каждый аспект оценивается отдельно, а общая сумма баллов не превышает 100. «Шкала как инструмент экспертного оценивания результатов проектной деятельности призвана прежде всего определить степень проявления того или иного показателя» [6, с. 80]. Приведем ниже таблицу с кратким описанием соответствия баллов и показателей описанным ранее критериям.

Критерии	Показатели	Баллы
1.1. Целеполагание и планирование	Участники проекта четко формируют цель и задачи, описывают предполагаемые результаты проекта, подробно планируют каждую фазу выполнения проекта с расчетом временных затрат и необходимых ресурсов.	Максимальный: 15 баллов
	Цель проекта определена нечетко, задачи размыты, план выполнения не соответствует цели и задачам, не учитывает реальные возможности участников, временные затраты и иные ресурсы.	Минимальный: 0 баллов

1.2. Координация действий участников	Участники действуют самостоятельно, но координированно, при необходимости разрешая конфликтные ситуации; действия каждого отдельного участника подчинены общей цели и заранее продуманному плану.	Максимальный: 15 баллов
	Участники действуют разрозненно, отсутствует единое видение наиболее эффективного способа реализации проекта; возникают конфликтные ситуации.	Минимальный: 0 баллов
1.3. Поисковая и исследовательская деятельность на русском языке	Для реализации проекта участники прибегают к достоверным русскоязычным информационным ресурсам, грамотно оформляют цитаты и ссылки на источники.	Максимальный: 25 баллов
	Информационная основа проекта не достоверна, оформление ссылок на источник не соответствующим нормам. Использование источников на языке-посреднике не оправдано.	Минимальный: 0 баллов
1.4. Владение лингвострановедческими знаниями	Проект выполнен с учетом особенностей русской культуры, участники применили знания в области лингвострановедения, расширили свои фоновые знания, необходимые для успешной межкультурной коммуникации.	Максимальный: 20 баллов
	Участники не проявляют интереса к русской культуре, не учитывают ее особенностей. Допущены фактологические ошибки лингвострановедческого характера.	Минимальный: 0 баллов
1.5. Оформление результатов проекта	Результаты оформлены ярко и оригинально; идея и содержание проекта представлены в полной мере. Участники демонстрируют умение пользоваться необходимыми ИКТ.	Максимальный: 25 баллов
	Оформление результатов проекта не отражает его сути или представлено поверхностно. Участники не владеют навыком использования технических средств для оформления результатов.	Минимальный: 0 баллов

В приведенной таблице указаны лишь крайние оценочные показатели, представляющие собой ориентир для определения баллов. Список указанных критериев не является исчерпывающим и может быть дополнен преподавателем, в зависимости от типа проекта. Например, для игровых проектов целесообразно также оценивать творческую составляющую и актерскую игру участников. Некоторые из вышеперечисленных параметров (такие как координация действий участников или целеполагание) можно оценивать для всей группы в целом, а другие, как, например, поисковую деятельность, – индивидуально. В случае коллективного выполнения проекта

в гетерогенной, в том числе билингвально-инофонной, группе преподаватель может придерживаться поощрительной тактики при оценивании координации действий, если всем участникам группы удастся проявить себя в равной степени и внести свой индивидуальный вклад в общий проект, несмотря на разницу в уровне владения и культурно-фоновых знаниях.

Следует отметить, что «технология критериального оценивания подразумевает не только анализ преподавателем достижений студентов и суммирование полученных ими баллов, но и обсуждение результатов самими практикантами с целью объективации оценивания и возможности последующей корректировки» [6, с. 80]. В связи с этим критерии, касающиеся содержания, идеи и реализации проекта (1.1 – 1.5), можно оценивать совместно со всеми обучающимися группы, например, в форме конкурса или голосования. После прохождения коллективной оценки участникам каждой группы или индивидуальным участникам предоставляется возможность доработать проект с учетом рекомендаций и идей остальных обучающихся. Подобный способ предварительного оценивания без прямого участия преподавателя положительно влияет на мотивацию студентов и способствует развитию их способности к критическому анализу плодов своей работы. «В современных условиях главная функция оценивания – анализ процесса, обратная связь, которая позволяет выявить особенности протекания процесса обучения иностранному языку и внесения соответствующих поправок» [2, с. 156].

2. При оценивании уровня сформированности коммуникативных и речевых навыков участников проекта, включающих знание норм русского языка, преподавателю следует учитывать утвержденный государственный стандарт по русскому языку как иностранному соответствующего уровня. Вид и тематика проекта должны также соответствовать уровню владения русским языком и быть заведомо доступными для обучающихся в группе. При оценивании необходимо в большей степени учитывать ошибки и нарушения норм русского языка, существенно влияющие на успешность коммуникации при реализации проекта; грамматические и лексические ошибки в конструкциях, принадлежащих к более высокому уровню по сравнению с уровнем обучающегося, не должны существенным образом влиять на итоговый балл. При этом критериями для оценивания могут выступать следующие виды речевой деятельности учащихся при выполнении проекта:

1) Навык говорения. Оценивается способность логично и полно описывать в устной форме результат проекта; выражать интенцию (при описании целей и задач проекта); соблюдать интонационные, грамматические, лексические и стилистические нормы русского языка, соответствующие уровню; грамотно употреблять лексико-грамматические конструкции, необходимые для представления проекта.

2) Восприятие текстовой информации при чтении. Верная трактовка информации, представленной в приведенных русскоязычных текстовых источниках; отсутствие искажения фактов в процессе поискового, изучающего или ознакомительного чтения при подготовке информационной базы проекта.

3) Восприятие звучащей речи. Адекватное понимание на слух вопросов и комментариев на русском языке, касающихся представленного проекта.

4) Письменная речь. Оценивается композиция, полнота, связность, логичность письменного изложения содержания проекта на русском языке; отсутствие нарушений на письме лексико-грамматических и стилистических норм русского языка соответствующего уровня владения.

Как уже указывалось ранее, суммарное количество баллов не должно превышать ста единиц, однако на распределение баллов между различными критериями (видами речевой деятельности) значительно влияет тип проекта и оценочные средства, предоставленные участниками. Логично

предположить, что при оценке письменных видов работ наибольшим компонентом при выставлении оценки будет письменная речь, в то время как при игровом проекте в большей степени будет оцениваться навык говорения и восприятия речи на слух. В качестве оценочных средств могут выступать следующие виды письменных и устных заданий: а) план проекта, паспорт проекта, анкеты, опросники, промежуточные отчеты, эссе, повышающие рефлексивную функцию обучающихся [2, с. 160] и выполняющиеся в процессе реализации проекта до его завершения; б) презентации, видеоролики, фотоматериалы, игровые спектакли, доклады, письменные виды проектных продуктов, сопровождающиеся устной презентацией или докладом, являющиеся итоговыми оценочными средствами.

Следует однако учитывать, что обе рассмотренные выше макрокатегории оказывают друг на друга взаимное влияние. Зачастую недостаточное владение русским языком отрицательно сказывается на ходе реализации проекта, не позволяя участникам воплотить свои оригинальные идеи, а наличие большого количества ошибок и отклонений от нормы затрудняет восприятие представленной информации. В той же мере яркое, самобытное и грамотное языковое оформление обогащает проект, делая его более осмысленным и привлекательным. Понимание самими обучающимися взаимосвязи между этими двумя аспектами будет способствовать повышению их мотивации при изучении русского языка и стремлению к органичному и функциональному обогащению их речевого багажа в процессе выполнения проектов.

#### **Список литературы:**

1. Гаспарян Л.А., Лашова С.Н., Пипченко Е.Л. Использование проектного метода в преподавании русского языка как иностранного // *Современные исследования социальных проблем*. 2018, Том 9, № 5, С. 50–61 <http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/10909> (дата обращения: 25.01.2022).
2. Жигалев Б. А., Безукладников К. Э., Крузе Б. А. Технологии критериального оценивания и рефлексии как способ повышения мотивации при овладении иностранным языком в школе и вузе // *Язык и культура*. 2017. № 37. С. 153–165.
3. Красноборова А. А. Критериальное оценивание как технология формирования учебно-познавательной компетентности учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2010. 23 с. URL: [https://new-disser.ru/\\_avtoreferats/01004878141.pdf](https://new-disser.ru/_avtoreferats/01004878141.pdf) (дата обращения: 29.01.2022).
4. Кузнецова К.П. Проектная деятельность в условиях дистанционного обучения русскому языку как иностранному (на примере итальянской аудитории) // *Преподавание русского языка как иностранного и на русском языке: проблемы, успешные практики и перспективы: сборник статей*. Нижний Новгород: ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2020. С. 52–59.
5. Кузнецова К.П. Организация учебного процесса в смешанных билингвально-инофонных группах взрослых студентов // *Преподавание русского языка за рубежом в эпоху коронавируса : международный сборник научно-методических статей*. Вып. 4. —СПб.: Златоуст, 2021 С. 500 – 510.
6. Мельникова А. Ю. Критерии оценивания результатов проектной практики иностранных студентов-филологов // *Вестник ТГПУ*, 2018. № 7 (196). С. 79–86. URL: [https://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/articles/melnikova\\_a.\\_y.\\_79\\_86\\_7\\_196\\_2018.pdf](https://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/articles/melnikova_a._y._79_86_7_196_2018.pdf) (дата обращения: 24.01.2022).
7. Полат Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса // *Проблемы и перспективы теории и практики ученического проектирования*. Сборник статей / Под ред. Н.Ю. Пахомовой. – М.: МИОО, 2005. – С. 20-30.

## Обучение межкультурной коммуникации

**Кутелия Виктория Юрьевна**

*1 курс, ИМКиМО*

*Белгородский государственный национальный  
исследовательский университет (НИУ «БелГУ»)*

*Акиншина Инна Брониславовна, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры романо-германской филологии и межкультурной  
коммуникации, доцент, НИУ «БелГУ», Белгород, Россия*

**Аннотация.** В данной статье идет речь об объективной необходимости обучения межкультурной коммуникации на занятиях по иностранному языку. Межкультурная коммуникация, являясь неотъемлемой частью современной жизни требует формирования социокультурной компетенции. В статье отмечены методы формирования и алгоритм усвоения социокультурной компетенции. Рассмотрена история развития понятия межкультурной коммуникации. Анализируются методы подготовки к межкультурной коммуникации. Делается вывод, что владение основами межкультурной коммуникации позволяет избегать конфликтных ситуаций, связанных с культурными различиями, а также предотвращать недопонимания в процессе общения.

**Ключевые слова:** социокультурная компетенция, субкомпетенция, межкультурная коммуникация, межкультурное обучение, методы обучения, кросс-культурная адаптация.

На сегодняшний день ни одна сфера человеческой жизнедеятельности не обходится без контактов с другими людьми, в том числе с представителями других стран и культур, для успешного взаимодействия с которыми необходимы не только знания иностранного языка, но и культуры этой страны. Чтобы подготовить человека к межкультурным встречам и общению, необходимо обучение в этой области. Одним из способов получения знаний и навыков в сфере межкультурной коммуникации является межкультурное обучение, в результате которого человек приобретает способность общаться с людьми иных культур, деловыми партнерами, а также с людьми с миграционным прошлым. Поэтому вследствие того, что многие сферы жизни связаны с межкультурной коммуникацией, возрастает необходимость развития социокультурной компетенции в процессе обучения.

Тема социокультурной компетенции начала развиваться с 80-х годов XX века. По мнению исследователя русского языка, как иностранного Э.Г. Азимова, владение социокультурной компетенцией означает не только знание отличительных особенностей (национальных, культурных и языковых), но и умение применять полученные навыки в процессе коммуникации, учитывая поведенческие и иные нормы, характерные для представителей иной культуры [1, стр. 275].

Кроме того, предметом исследования отечественного лингвиста Г.А. Воробьева также была социокультурная компетенция, в рамках которой он смог выделить следующие субкомпетенции [2, стр. 31]:

а) страноведческую (в нее входят не только знания об устройстве быта, традициях и обычаях, национальных праздниках, но и географическое, политическое и социальное устройства, так как именно они оказывают большое влияние на формирование культуры страны изучаемого языка);

б) поведенческую (в данную субкомпетенцию входят знания и умение применять правила речевого поведения и соответствовать морально-этическим требованиям во время общения);

в) психологическую (субкомпетенция, позволяющая понять менталитет представителей иной культуры, а также развить чувство толерантности по отношению к определенным устоям этноса страны изучаемого языка);

г) лингвокультурную (субкомпетенция, в содержание которой входят знания устойчивых словосочетаний и выражений, а также умение применять имеющиеся знания в зависимости от ситуации).

Немаловажным фактом является приобретение социокультурной компетенции в процессе изучения иностранного языка. Для этого преподаватели используют различные методы. Согласно Н.Д. Гальсковой [3, стр. 198], существуют следующие методы обучения:

1) Сравнительно-сопоставительный метод, в рамках которого проводятся дискуссии, посвященные традициям, обычаям и иным культурным отличиям от родной культуры.

2) Метод критических инцидентов, основной целью которого является анализ поведения представителей различных культур в определенных ситуациях, когда коммуникация была затруднена из-за взаимного непонимания.

3) Метод культурных капсул, в рамках которого проводятся параллели в аспекте культурных различий (отношение к запретам в России и Германии, отношение к плагиату в студенческой среде в США и России).

В процессе формирования социокультурной компетенции особое внимание уделяется содержанию социокультурного материала, который должен соответствовать следующим критериям: материал должен быть подлинным, т.е. взят из реальной жизни представителей изучаемого языка (переписка, новостные ленты, газеты, рекламные объявления и т.д.), должен содержать информацию о культуре, исторических фактах и географии страны изучаемого языка, а также о национальной специфике. Кроме того, материал должен соответствовать сфере интересов обучающихся [4].

Согласно теории Д.Г. Шумакова [7, стр.143], успешное усвоение социокультурной компетенции достигается по следующему алгоритму: 1 этап – определение знаний обучающихся. На этом этапе важно определить, какие стереотипы о культуре страны изучаемого языка знают студенты. 2 этап – знакомство с фактами и социокультурными особенностями стран изучаемого языка, раскрытие первичных речевых навыков посредством анализа аутентичной литературы. 3 этап – категоризация, в процессе которой проводится анализ и сопоставление культур на различных уровнях (внутри культуры родного языка, внутри «новой» культуры, а также в контексте мировых культур). Категоризация часто используется как метод разрушения стереотипов по отношению к некоторым культурам и создания объективной картины в сознании обучающихся.

Согласно определению М.О. Гузиковой и П.Ю. Фофановой [5], под межкультурной коммуникацией следует понимать некий контакт, в процессе которого происходит обмен информацией между представителями различных культур.

Изучение межкультурной коммуникации началось Институтом зарубежной службы (FSI – Foreign Service Institute) в середине XX века в США с целью дальнейшей подготовки американских служащих за рубежом. Так, антропологи Эдвард Холл, Рей Бердвистелл и лингвист Джордж

Трейджер стали создателями теории межкультурной коммуникации (МКК). В 1959 году в книге «The Silent Language» Эдвард Т. Холл описал невербальные знаки различных культур, что подчеркнуло необходимость практикоориентированности межкультурной коммуникации [9].

Каждый из «прародителей» МКК был основателем направлений научного исследования МКК. Так, антрополог Эдвард Холл занимался изучением проксемики – поведением людей и животных в пространстве. Таким образом ему удалось выделить несколько дистантных зон, нарушение границ которых в разных культурах считается дурным тоном и может быть разрушительным для коммуникации.

Рея Бердвистелла следует ассоциировать с кинесикой, наукой, занимающейся исследованием языка тела в процессе коммуникации. В книге «Introduction to Kinesics» [8] Бердвистелл отмечал важность трактовки каждого движения человека. По его мнению, каждое движение (кинема) может сочетаться с другим, подобно тому, как в слове сочетаются фонемы и морфемы. В результате такая «грамматика» невербального поведения человека может быть проанализирована при помощи терминов, относящихся к устной речи. Согласно исследованиям Бердвистелла, в процессе коммуникации роль невербальных знаков превышает значение информации, передаваемой посредством слов.

Третье направление – паралингвистика – было выделено лингвистом Джорджем Трейджером. Объектом изучения являлось влияние просодических (интонационных) свойств речи на конечный смысл высказывания.

Выше была изложена лишь одна из множества теорий МКК, но в настоящей статье мы будем опираться на теорию кросс-культурной адаптации, сформулированной американским исследователем Янгом Кимом. Согласно теории кросс-культурной адаптации, человек проходит долгий путь адаптации к новой культуре и новому обществу посредством погружения в языковую среду (посредством общения) [10]. По мнению Янга, для успешной адаптации и дальнейшей коммуникации необходимы следующие условия: знания языка страны погружения, контакты с представителями иной культуры, а также доступ к средствам массовой информации, с целью получения знаний о быте и привычных действиях. Немаловажным является также положительный (психологический) настрой и открытость новому образу жизни.

Как было отмечено выше, межкультурная компетенция включает в себя различные аспекты. Одним из условий успешной коммуникации является знание культурных особенностей. Среди многих методов обучения межкультурной коммуникации выделяется метод погружения, основанный на использовании аутентичных материалов, отражающих реальную жизнь (фотоснимки, авиа- и ж/д билеты, газетные объявления, телепрограммы, рекламные буклеты туристических агентств). Большое значение имеет использование материалов социальных сетей (блогов), а также газетных статей, которые являются источником настоящего «живого» языка. Помимо этого, одну из важных ролей играет использование в процессе обучения изобразительного искусства (посредством образов обучающиеся способны определить символику культуры изучаемого языка. Так, например, в России свинья считается животным, наделенным негативными чертами (неряшливость, неухоженность), в то время как в немецкоязычной культуре, свинья считается символом счастья и удачи). Немаловажно также знакомство с художественной литературой (в процессе чтения обучающиеся приобретают знания о народной культуре) [6, стр. 88].

Анализируя множество методов подготовки к общению с представителями иных культур, следует отметить, что каждый из подходов к обучению является эффективным, следовательно, его

использование гарантированно приведет к получению знаний различных составляющих социокультурной компетенции обучающихся. В настоящее время в высших учебных заведениях, выпускающих специалистов языковых направлений, связанных с международными контактами, практикуются разнообразные способы погружения и преподавания дисциплин, связанных с межкультурной коммуникацией. В качестве способов погружения активно используется проведение мероприятий, позволяющих прикоснуться к атмосфере национального колорита, тем самым прививая обучающимся новые взгляды, преподавание исключительно на иностранном языке, аудирование и чтение иностранных текстов и иные методы. На сегодняшний день метод погружения в культурную и языковую среду признан наиболее действенным.

Таким образом, сформированная социокультурная компетенция в процессе обучения межкультурной коммуникации позволит любому человеку ориентироваться в иноязычной среде, иной культуре, прогнозировать всевозможные социокультурные помехи, учитывать традиции и обычаи участников коммуникации и уважительно относиться к представителям других культур. Применение полученных знаний и навыков станет ключом к успешной межкультурной коммуникации.

#### **Список литературы:**

1. Азимов, Э. Г. Словарь методических терминов. / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. –СПб.: Златоуст, 1999. – 334 с.
2. Воробьев, Г.А. Развитие социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка / Г.А. Воробьев // Иностр. яз. в шк. 2003. No2. С. 30-35.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. – М.:Аркти-Глосса, 2000 – 198 с.
4. Гизятова Л.А. Социокультурный аспект преподавания иностранного языка// Казанский лингвистический журнал. 2018, том 1, No 2 (1). С. 94–99.
5. Гузикова, М. О. Основы теории межкультурной коммуникации: [учеб. пособие] / М. О. Гузикова, П. Ю. Фофанова; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т.- Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015- 124 с. ISBN 978-5-7996-1517-8
6. Литвинова, Л. Д. Формирования социокультурной компетенции у учащихся педагогических классов: на материале английского языка / Л. Д. Литвинова.– М., 2000 – 226 с.
7. Шумаков, Д. Г. Методика формирования социокультурной компетенции будущих переводчиков на основе эпистемического подхода. Автореферат дисс. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.dissercat.com/content/metodika-formirovaniyasotsiokulturnoikompetentsii-budushchikh-perevodchikov-na-osnove-epis>
8. Birdwhistell, R. L.Introduction to Kinesics: An Annotation System for Analysis of Body Motion and Gesture. – University of Louisville, 1952
9. Hall Edward T., The Silent Language, 1959, p. 169
10. Kim Y. Y. Becoming Intercultural. An Intergrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc, 2001

## Переводческие трансформации культурологических лакун в романе Агаты Кристи «Десять негритят»

Лаврикова Ангелина Юрьевна

1 курс, факультет бизнеса, образования и права  
Инновационный Евразийский университет, Павлодар, Казахстан

(Научный руководитель: Бейсембаев Амангельды Ракишевич, доктор филол.н., профессор,  
Инновационный Евразийский университет, Павлодар, Казахстан).

**Аннотация.** Статья посвящена проблемам перевода культурологических лакун с английского языка на русский, так как они (лакуны) являются «проводниками» национальной картины мира, следовательно, представляют проблему при переводах. Материалом исследования в данной статье послужил детективный роман Агаты Кристи «Десять негритят».

В работе предпринята попытка сопоставительного анализа текстов перевода романа Агаты Кристи «Десять негритят» Л.Г.Беспаловой и Н.В.Екимовой. Было доказано, что переводческие трансформации важны для понимания содержания художественного текста, поэтому авторы перевода используют различные способы: описательный перевод, транслитерация, транскрибирование, соответствие-аналог, заполнение-перевод, позволяющие постичь авторский замысел, выраженный в тексте-оригинале.

**Ключевые слова:** лакуна, культурологические лакуны, перевод, переводческие трансформации, описательный перевод, транскрибирование, транслитерация, заполнение-перевод.

В процессе коммуникации каждый из участников (говорящий/слушающий) стремится достичь адекватного понимания друг друга. Однако препятствующим фактором являются так называемые лакуны - «несовпадения, возникающие при сопоставлении понятийных, языковых, эмоциональных и других категорий двух или нескольких лингвокультурных общностей» [7].

При переводе художественных текстов особую проблему составляют культурологические лакуны (лакуны, проявляющиеся через различия менталитетов, национальных характеров, обуславливающие расхождения в картинах мира и столкновение культурных стереотипов). Культурологические лакуны - национально маркированы и являются показателем недостатка, или же наоборот, избыточности в какой-либо культуре, поэтому не всегда можно найти эквивалент и заменить опыт одной лингвокультурной общности на другой.

Общепризнанным фактом является взаимосвязь языка и культуры, то, что язык - главный инструмент в процессе коммуникации и освоении внешнего мира, посредством которого познаются новая культура: взгляды, обычаи, видение на мир других культур и т.д. [8]. В процессе межкультурной коммуникации происходит «столкновение» культур, порождающее культурные припятствия при общении представителей разных лингвокультур.

Для того чтобы преодолеть возникшие проблемы в национально-специфических и языковых различиях необходимо решить главную проблему – осуществить перевод культурологических лакун без утраты национальной специфики [4].

Сложность перевода культурологических лакун заключается не только в различии языков, но и в результате несовпадения культур: представители разных культур по-своему членят мир, для чего пользуются необъемлемой возможностью человеческого мышления.

Лакуна является самой сложной переводческой единицей в силу того, что ресурсов дословного перевода недостаточно для передачи различных культурологических смыслов. Следовательно, решению обозначенной проблемы способствуют переводческие трансформации - способ художественного переосмысления, адаптации лакун в русском языке [5].

В переводческой деятельности известны различные способы и приемы заполнения лакун: заполнение-перевод, заполнение-комментарий, заполнение-примечание, транслитерация, транскрибирование, калькирование, описательный перевод, соответствие-аналог, конкретизация, генерализация, нейтрализация [10].

В рамках нашей статьи не представляется возможным проанализировать переводческие трансформации всех типов культурологических лакун, поэтому мы остановились на этнографических лакунах, так называемых фиксаторах внеязыковой культурной реальности (чаще встречаемых в детективном романе Агаты Кристи «Десять негритят»).

«Десять негритят» - один из лучших романов Агаты Кристи, написанный в 1939 году. В детективе описываются загадочные убийства 10 приглашенных гостей на негритянский остров. Убийства происходят согласно детской считалочке, которая висит на стенах в особняке. Только в конце произведения читателю открывается тайна всех убийств и становится понятно, кто же стоит за этим делом.

С данным детективным романом русский читатель познакомился в переводческой интерпретации Л.Г.Беспаловой, Н.В.Екимовой и др. Фокус нашего внимания привлекли переводы этнографических лакун, встречающиеся в романе Агаты Кристи «Десять негритят». Для того чтобы выявить переводческий почерк автора мы рассмотрели два русских перевода. Ниже, в таблицах, предложен текст оригинала, затем перевод Л.Г.Беспаловой и Н.В.Екимовой.

	Текст оригинала	Перевод Л.Г.Беспаловой	Перевод Н.В.Екимовой
	“And Then There Were None”	«Десять негритят»	«Десять негритят»

В оригинале произведения на английском языке упоминаются индейцы, однако при переводе на русский язык появляются негритята. Изначально на английском языке тоже упоминались негритята, но книга вышла в США как раз в то время, когда употребления слова «негр» уже считалось оскорбительным. Для того чтобы книгу пропустили в печать, необходимо было изменить высказывания о неграх. Именно по этой причине позже сам роман стал называться “And Then There Were None” – «И никого не стало». В это же время в Великобритании политкорректность отличалась от американской, и оригинал книги там пробыл вплоть до 1980 годов. За это время детектив был переведен несколькими переводчиками на русский язык, поэтому в нашей версии мы можем наблюдать такие выражения, как «негритянский остров». Однако, не смотря на то, что перевод Н.В.Екимовой был представлен в 2016 году, негритята на индейцев заменены не были.

Стоит отметить, что из-за вынужденного исправления в тексте, в некоторых моментах в книге появились несоответствия. В одном из отрывков, героиня упоминает «черных братьев» и, если в русском варианте это вполне понятно, то в английском – нет [6].

	Текст оригинала	Перевод Л.Г.Беспаловой	Перевод Н.В.Екимовой
	After all, people don't like a <b>Coroner's Inquest</b> , even if the Coroner did a	Если ты была <b>под следствием</b> , на тебе пятно,	Упоминание о <b>коронерском</b>

quit me of all blame!"	пусть даже тебя в конце концов и оправдали.	расследовании личное дело не украшает, пусть с меня и сняли все обвинения!»
------------------------	---	---

«Coroner» именуется должностное лицо, расследующее смерти при необычных обстоятельствах, это не профессиональная служба, ее представителями являются люди, выбранные обществом или имеющие какой-то определенный опыт в данной сфере.

В первом примере Л.Г.Беспалова при переводе культурологической лакуны английского понятия «Coroner» использует прием перевода соответствия-аналога, при котором переводческая трансформация происходит посредством сопоставления близких по значению единиц языка перевода для лакуны исходного языка. Стоит отметить, что соответствие-аналог не является эквивалентным с иноязычными лакунами. В русском языке такого понятия нет, поэтому переводчик подобрал подходящее описание, понятное для русскоязычного читателя [2]. Во втором случае, Н.В.Екимова при переводе транслитерирует английское понятие «Coroner» на русский язык как «Коронер» и не объясняет специфичность данной лакуны.

Текст оригинала	Перевод Л.Г.Беспаловой	Перевод Н.В.Екимовой
She had then been going to Italy to bask in the sun and be at one with Nature and the contadini.	Тогда она уехала в Италию греться на солнышке, общаться с <b>природой</b> и с «contadini», людьми работающими на земле.	Помнится, она еще собиралась в Италию, к тамошнему солнцу, природе и <b>контадини</b> .

«Contadini» – слово итальянского происхождения, которое вошло в английскую лексику не измененным. Итальянским словом contadini принято называть фермеров и людей, работающих на земле [1].

Л.Г.Беспалова при переводе культурологической лакуны «contadini» применила прием заполнения – перевода. Его суть заключается в сохранении культурного колорита слова и затем предоставляется ее описательный перевод.

Во втором случае Н.В.Екимова посчитала, что объяснение культурологической лакуны не несет смысла в данном контексте и оставила данное понятие без объяснений, при этом применив при переводе прием транслитерации.

Текст оригинала	Перевод Л.Г.Беспаловой	Перевод Н.В.Екимовой
Dr. Armstrong was driving his Morris across Salisbury Plain	Доктор Армстронг вел свой <b>«моррис»</b> по Солсберийской равнине.	Доктор Армстронг вел свой <b>«Моррис»</b> по Солсберийской равнине.

«Morris Motors» - британская компания, выпускающая автомобили. Уильям Моррис основал свою компанию в 1912 году на территории Кэмбриджа, его автомобили пользовались большим спросом и популярностью среди англичан. Но к 1984 году компания «Моррис» волилась в более крупную компанию «Остин», поэтому старое название машин «Моррис» помнят, как правило, англоязычное население [3].

В данном случае мы можем увидеть, что два перевода идентичны. Переводчики выбрали способ транслитерации при переводе названия бренда автомобиля.

Текст оригинала	Перевод Л.Г. Беспаловой	Перевод Н.В. Екимовой
With a divesting car splitting blast on the horn an enormous <b>Super Sports Dalmain</b> car rushed past him at eighty miles an hour.	Его оглушил пронзительный автомобильный гудок — мимо со скоростью километров сто тридцать как минимум промчался огромный «супер спорт далмейн».	Тут мимо него, оглушительно сигнала, на скорости восемьдесят миль в час промчался роскошный автомобиль, «Суперспортс Далмейн».

«Dalmein» - типичная английская спортивная машина, одноместная, в большинстве случаев красная, с открытой крышей и большими выпуклыми фарами, расположенных по центру переда машины [3].

Переводчики применил технику транскрибирования и оставили англоязычное название на русском языке.

Однако, стоит отметить, что Л.Г.Беспалова в своем переводе адаптировала скоростное измерение и перевела британское наименование «миля» в привычные для русскоязычного читателя «километры». Н.В.Екимова же оставила британскую величину, лишь переведя ее, применив прием транслитерации.

Таким образом, в каждой культуре существуют не только общие и универсальные компоненты, но и национально - обусловленные, специфические, т.е. лакуны, которые требуют пристального внимания при переводе для их адекватного понимания читателем. Сложность перевода культурологических лакун заключается в том, что необходимо не просто перевести их на другой язык, но и при этом передать национальную специфику картины мира.

#### Список литературы:

1. Cambridge Dictionary «Contadini» // URL: Электронный ресурс Интернет: <https://dictionary.cambridge.org/ru/>
2. Oxford English Dictionary «Coroner» // URL: Электронный ресурс Интернет: <https://www.oed.com/>
3. The Merriam-Webster, «Morris Motors» // URL: Электронный ресурс Интернет: <https://www.merriam-webster.com/>
4. Жельвис В.И. К вопросу о характере русских и английских лакун: сб. науч. тр. – М.: «Наука», 1977. – С. 136-146.

5. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: курс лекций / В.Н. Комиссаров. – М.: Изд-во Панина, 2006. – 192 с.
6. Кристи А. Десять негритят // Новостная газета «газета.ru» URL: [https://www.gazeta.ru/culture/news/2020/08/26/n\\_14849215.shtml](https://www.gazeta.ru/culture/news/2020/08/26/n_14849215.shtml) (дата обращения: 26.09.2020)
7. Ларина Т.В., Озюменко В.И. Лакуны и безэквивалентная лексика как фиксаторы специфики языка и культуры // Вестник РУДН, серия Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – М., 2013. – № 4. – С.
8. Сорокин Ю.А. Культурологические и этнологические ниши: определение понятия и их интерпретация. – Бийск, 1998. – 305 с.
9. Сорокин Ю.А. Теория лакун и оптимизация межкультурного общения. – Барнаул, 1998. – 124 с.
10. Стернина М.А. Лакуны и концепты // Лакуны в языке и речи: Сб. науч. трудов / Под ред. Ю.А. Сорокина, Г.В. Быковой. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2003. – С. 205-223.

## Особенности формирования социокультурной концепции младших школьников посредством компьютерных программ

Ларина Татьяна Сергеевна

*2 курс, магистратура, институт иностранных языков  
Московский городской педагогический университет, Москва, Россия*

*(Научный руководитель – Казанцева А.А., к.п.н., Московский городской педагогический университет, кафедра французского языка и лингводидактики, МГПУ, Москва, Россия)*

**Аннотация.** В статье рассматриваются определение социокультурной компетенции младших школьников, показаны составляющие данной компетенции, описаны особенности формирования социокультурной компетенции младших школьников посредством компьютерных программ на уроках английского языка

**Ключевые слова:** социокультурная компетенция младших школьников, начальная школа, компьютерные программы, информационные технологии, нетрадиционные уроки

В рамках перехода российских школ на осуществление образования согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения одной из основных целей учебного предмета «Иностранные языки» является формирование элементарной иноязычной коммуникативной компетенции уже в начальной школе, то есть формирование у младших учеников способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка.

Коммуникативная компетенция охватывает языковые и речевые способности межкультурной компетенции школьников в обучении иностранному языку.

Термин «коммуникативная компетенция» возник как развитие идеи Н. Хомского о лингвистической компетенции – ограниченном наборе грамматических правил, позволяющих порождать неограниченное количество правильных предложений [1].

Обучение иностранному языку на основе ознакомления учащихся с культурой, традициями и реалиями стран изучаемого языка является в настоящее время одним из базовых принципов обучения предмету. Приобщение младшего школьника с помощью иностранного языка к иной культуре реализуется в рамках социокультурной компетенции, которая позволяет лучше осознать и культуру своей страны, способствует формированию умения её представить в условиях межкультурного общения.

На сегодняшний день, в век информации и компьютеризации всех областей человеческого труда, образование превращается в главный капитал, которым располагает человек на рынке труда.

Будучи достоянием каждого, образование перестает быть статичным, полученным на всю жизнь. Как отмечает Г.П. Щедровицкий, контекст получения знаний меняется: от «образования на всю жизнь» к «образованию через всю жизнь» [2].

Все большую роль во всех сферах деятельности, в том числе и в образовании, начинают играть новые информационные технологии.

Информатизация общества - это объективный процесс, связанный с повышением роли и степени воздействия интеллектуальных видов деятельности на все стороны жизни человека [3].

Многие психолого-педагогические и методические исследования (Н.Н. Алгазина, З.П. Ларских, В.М. Монахов, И.В. Роберт, Т.В. Стрыгина, Н.Ф. Талызина) показывают, что повышения

эффективности учебного процесса с помощью информационных технологий можно добиться в процессе осуществления разнообразных видов учебной деятельности при комплексном использовании программных средств различного назначения. Они позволяют автоматизировать процессы передачи учебной информации, коррекции, контроля результатов учебной деятельности, обработки учебной информации, управления познавательной деятельностью, создают условия для личностно-ориентированного обучения. Г.Ф. Козырева считает, что применение компьютера в учебном процессе, если оно опирается на знание психологических законов и принципов педагогики, открывает новые возможности для интенсификации интеллектуального развития учащихся.

Р. Вильяме и К. Макли в своей статье «Компьютеры в школе» пишут: «Есть одна особенность компьютера, которая раскрывается при использовании его как устройства для обучения других и как помощника в приобретении знаний - это его недушевленность. Машина может "дружелюбно" общаться с пользователем и в какие-то моменты "поддерживать" его, однако она никогда не проявит признаков раздражительности и не даст почувствовать, что ей стало скучно. Вместо заучивания правил грамматики ребенку предлагается обучить компьютер сочинять стихи. При такой организации учебного процесса смыслом и содержанием учебной деятельности является не тренировка, а обучение другого, творчество в ходе продуктивной деятельности» [4].

На сегодняшний день существует множество обучающих компьютерных программ по английскому языку для младших школьников – «Репетитор», «Профессор Хиггинс», «Привет, Америка!», «English gold» и т.д. В статье наиболее подробно рассмотрены программы «11 уроков английского языка» (авторы Г. Г. Сильницкий, И. Н. Бочкарева и др.; Центр информатики, Смоленск) и «Учите слова» (авторы А..Я. Жислин, Р. Е. Пчелкин и др.; Международный центр финансово-экономического развития, Москва).

Многие из них направлены на формирование аспектов социокультурной компетенции младших школьников. Так, например программа «11 уроков английского языка» включает в себя грамматические и лексические упражнения, построенные в виде рассказа о жизни британских детей. Таким образом, школьники не только совершенствуют свои грамматические и лексические навыки, но и изучают особенности культуры и жизни в Великобритании.

Программа «Учите слова» отличается главным образом тем, что ее можно использовать том числе и для обучения устной речи. Программа позволяет записать свой голос не только при чтении, но и содержит задания в которых ребенку необходимо рассказать те или иные факты о своей стране (при примере -рассказу об Англии, США или европейских странах). Таким образом, учащиеся не только развивают навыки говорения и аудирования, но и учатся сравнивать традиции и социокультурные аспекты своей страны и стран изучаемого языка.

При использовании компьютерных программ для обучения в начальной школе следует строгим образом осуществлять их отбор. Во-первых, внимательно отнестись к сюжету, предложенному учащимся в заданиях. Безусловно, сюжет не может содержать какого-либо насилия и должен быть интуитивно понятен и интересен ребенку. Во-вторых, Оптимальным является фрагментарное использование этих программ в зависимости от целей урока, так как по санитарно-гигиеническим требованиям работа с компьютером составляет 10-15 минут. Нужно помнить, что только комплексное сочетание компьютера и живого общения с учениками на уроке может принести желаемый результат в обучении.

Таким образом, знакомство и активное использование компьютерных программ на уроках английского языка оказывает положительное влияние на формирование социокультурной

компетенции учащихся. Сравнивая, изучая традиции стран изучаемого языка у учеников формируется понимание и доброе отношение к стране, людям, обычаям. Интерактивное взаимодействие обеспечивает практическое использование языка в ситуациях, моделирующих действительность.

**Список литературы:**

1. Вильямс Р. Маклин К. Компьютеры в школе. Пер с англ. / Под ред. В.В. Рубцова. - М., 2015. - 336с
2. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе Текст. /И.А. Зимняя. -М.: Просвещение, 1991.-221 с.
3. Панкратова, О.В. Теоретические основы формирования социокультурной компетенции при обучении иностранному языку в старших классах общеобразовательной школы // Наука и мир. – 2013. – № 2 (2). – С. 157
4. Тер - Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация [Текст] / С.Г. Тер-Минасова. - М.: Гардарики, 2009. - 289 с
5. Трофимова Е.И. Проектирование и применение информационных образовательных технологий профессиональной подготовки учителя физики [Текст]: дисс....док. пед. наук / Е.И. Трофимова. - Елец, 2005.
6. Хомский Н. Язык и мышление / Н. Хомский. Перевод с английского. Б.Ю. Городецкого. - М.: Изд. МГУ, 1989.-. 123 с.
7. Щедровицкий Г.П. Язык и мышление. М.: Изд-во Московского университета, 2007. 126 с.

## Обратная связь, как инструмент повышения эффективности образовательного процесса

Лелюх Алена Борисовна

*Магистрант 3 курса, Институт педагогики и психологии, факультет «Современные технологии в образовании», Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия*

*Федорова Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, профессор, кафедра педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В.А. Слостенина.*

**Аннотация.** Обратная связь рассматривается в качестве инструмента выявления образовательных потребностей обучающихся, учета и оценки таких параметров, как вовлеченность, интерес к предмету, уровень мотивации и других, влияющих на процесс обучения, факторов. Подчеркивается важность обратной связи в проработке адаптированных образовательных программ, создании возможности для их непрерывной корректировки и адаптации в зависимости от изменяющихся потребностей и возможностей обучающихся.

**Ключевые слова:** обратная связь, образовательные потребности, образовательный процесс, возможности обучающихся, гибкость, адаптивность.

Повышение доступности, эффективности и качества образования в соответствии с реалиями настоящего и вызовами будущего является одним из основополагающих направлений государственной политики России в рамках принятой программы "Развитие образования" [1]. Достижение обозначенных целей представляется возможным благодаря применению в образовательных учреждениях инструментов обратной связи, доказавших свою эффективность и получивших широкое применение в различных социально-экономических сферах. Четко отстроенная система обратной связи является крайне важной для эффективной работы любой организации, существующей в условиях конкурентной и нестабильной среды, аналогично той, которая сложилась в постпандемический период. Образовательные учреждения испытывают характерный пик турбулентности, связанный с переходом к гибридным формам обучения, кардинальной трансформацией потребностей общества, запросов обучающихся, появлением огромного количества новых игроков, в том числе виртуальных образовательных учреждений ориентированных на «мгновенное» удовлетворение практически любых образовательных потребностей. Педагог, администрация образовательного учреждения массового типа, не имеющая честной обратной связи от обучающихся, отрывается от реальности и теряет представление об истинном положении дел. В свою очередь, ученики, не получая ожидаемой обратной связи от педагога, теряют доверие к учреждению и образовательному процессу в целом.

Обратная связь – это больше чем бесплатный консалтинг, это прежде всего питательная среда, благодатная почва для роста организации, индикатор успешности, дар, который нужно принимать с искренней благодарностью. Обратная связь признана помочь педагогам выстраивать эффективное взаимодействие на каждом этапе образовательного процесса, – максимально раскрывать свой собственный потенциал, повышать качество и формировать лояльное отношение учащихся и администрации. Быть понятым может только тот, кто сам понимает и принимает чужую точку зрения. Желание понять и принять становится разгадкой ко многим «тайнам» [10, стр.1].

Применительно к педагогике данное направление нельзя считать абсолютно новым. Обратная связь была задействована еще в древней Греции. Сократ говорил о том, что учительская

деятельность не просто дает знания, но и вызывает у учащегося лучшие душевные силы на основе внимательного изучения его склонностей и способностей. В своей деятельности Сократ использовал новый для того времени метод обучения – беседу (майэвтика), в отличие от софистов, которые предпочитали лекции. В ходе индивидуальных диалогов и публичных дискуссий он ненавязчивым образом, с помощью многократных наводящих вопросов мог не только контролировать ход обсуждаемой проблемы, но и направлять деятельность своих учеников в требуемую сторону. Следовательно, весь ход обучения – «путь от незнания к знанию» мог свободно контролироваться со стороны учителя по каналу обратной связи. Получая от своих учеников необходимую информацию, Сократ мог существенно перестроить ход обучения в зависимости от индивидуальных способностей каждого из учеников [3, стр. 86]. В дальнейшем подобные приемы активизации и управления познавательной деятельностью своих учеников стали широко применяться в учениях таких известных философов древнего мира, как Аристотель, Гераклит, Демокрит, Платон, Пифагор и других последователей [5, стр.70].

Вместе с тем применительно к понятию «обратная связь» в педагогических исследованиях наблюдается определённый дуализм. Как в отечественных, так и в зарубежных работах можно наблюдать два зеркальных представления о данном явлении. С одной стороны, многие отечественные исследователи, Бессонов К.А., Кукуев Е.А., Лукьяненко О.Д. [9], Соловьева Е.А., Федина Л.В. [7] и другие, говоря об обратной связи, фокусируются на той обратной связи, которую дают студенты преподавателю во время или по итогам обучения. Следовательно, основной формой организации и фиксации обратной связи является опрос. Такие опросы проводятся с целью анализа мнений студентов о качестве образования и применяются во многих образовательных учреждениях. Одним из наиболее ярких представителей данного подхода является К.А. Бессонов, который анализирует каналы обратной связи в контексте высшего образования. С другой стороны, подавляющее число отечественных авторов все же склонны к трактованию обратной связи, как способа оценивания, информации, которую педагог предоставляет учащимся. Так, Гиниятуллина Д.Р. связывает понятие «обратной связи» в обучении с необходимостью контроля успеваемости учащихся [4, стр. 89]. Чердакли У.С. характеризует обратную связь как важный инструмент, с помощью которого обучающиеся могут контролировать свой прогресс в достижении целей обучения [14, стр. 280]. Свалова И.В., Жинкина Е.В., Вострякова. О.В. связывают качество образования с уровнем организации взаимодействия между педагогами, обучающимися и родителями. Важнейшую роль при этом отводят обратной связи, подчеркивая, что она необходима как учителю, так и ученику. Она не может произойти в условиях, если ученик останется объектом воздействия учителя [11, стр. 62]. А.А. Корнеев для преодоления обозначенного в данном обзоре дуализма предлагает использовать термин «педагогическая обратная связь», используя определение выше, характеризующее ту обратную связь, которую получают учащиеся (студенты), и «академическую обратная связь», говоря об обратной связи, которую сообщают студенты (ученики) или другие участники педагогического процесса о самом процессе, содержании, методах, формах и средствах обучения [6].

В рамках данной статьи мы будем рассматривать «академическую обратную связь», которую предоставляют участники образовательного процесса. Работа с таким типом обратной связи крайне важна на каждом из этапов: диагностики образовательных потребностей, оценки возможностей, проработке гибких индивидуальных планов обучения, их последующей реализации и корректировке. Таким образом, границы обратной связи значительно расширяются и включают в

себя не только трех главных участников образовательного процесса: учителей, обучающихся и их родителей, но и представителей власти, общественности и бизнеса.

Наиболее значимое исследование, связанное с получением «академической обратной связи» было проведено в 2014 году представителями Гарвардской высшей школы образования и Rapogama Education, которые разработали совершенно новый подход для опроса для измерения восприятия учащимися преподавания и обучения - бесплатный загружаемый инструмент с открытым исходным кодом, разработанный в виде серии шкал — серии вопросов, связанных с каждой из ключевых тем или идей, который позволяет измерить трудно поддающиеся количественной оценке параметры, такие как вовлеченность, интерес к предмету, упорство и отношения между учениками и учителями. Это не просто выделение учителей и сосредоточение внимания на их работе, он более широко рассматривает многие факторы, влияющие на обучение. Отзывы учащихся могут быть важным способом оценки преподавания, оценки новой учебной программы и улучшения успеваемости в классе. «Нужно задавать правильные вопросы правильным образом и это то, чего не делают большинство стандартных анкет» [2].

В отечественной практике подобные исследования долгое время отсутствовали. Сегодня пионерами в использовании инструментов обратной связи становятся инклюзивные школы, вынужденные в период локдауна перейти на дистанционный формат обучения. Сложность с доступностью, перепады связи, низкий уровень готовности обучающихся и их представителей к самостоятельному домашнему обучению, заставила педагогов задавать вопросы, анализировать, принимать во внимание особенности тех или иных обучающихся и выстраивать процесс в соответствии с их непосредственными нуждами. В данный период времени педагогам пришлось быть крайне терпеливыми и много работать, чтобы понять нужды каждой семьи. Сотни электронных писем, текстовых сообщений, телефонных звонков... для педагогов этот период стал прекрасной возможностью познакомиться с жизнью их обучающихся в контексте их семей, лучше понять ситуацию развития детей и оказать квалифицированную необходимую помощь семьям [12, стр. 88].

Распространение, полученного за этот период опыта и знаний, не только на «особенных», но и на все категории учащихся, позволит образовательным учреждениям сформировать полноценную культуру работы с «обратной связью»:

- сделать образовательный процесс более гибким и комфортным;
- оптимизировать процесс и достижение поставленных задач за более короткое время;
- повысить прозрачность образовательного процесса и сформировать четкую картины происходящего;
- сфокусировать ресурсы педагога на самом ценном и необходимом для обучающихся;
- свести к минимуму непонимание, повысить мотивацию и наладить связь между всему участниками образовательного процесса.

Обратная связь будет способствовать личному и профессиональному росту педагога, поможет определить стратегическую траекторию развития своего мастерства [13]. Для педагога она будет заключаться в том, чтобы активно слушать, уделять время анализу, а затем думать о наилучшем возможном решении, адаптировать программу под потребности обучающихся. Для образовательного учреждения в применении комплексных подходов к [8]:

- проведению персональных офлайн и онлайн встреч (обучающегося с педагогом, администрацией, группой, иными участниками образовательного процесса);

- проработке каналов обратной связи, включая сайт образовательного учреждения, онлайн-инструменты для проведения опросов, форумы, чаты, лайки и дизлайки;
- используя техники проведения глубинных интервью, UI/UX – исследования, замеры NPS;
- взаимодействие в мессенджерах, персональное и групповое, телеграмм-каналы;
- работа с лидерами, вопросами, благодарностями, идеями и критикой, поступающей по каналам обратной связи;
- техники «тайных покупателей», «контрольных закупок» и многие другие.

В процессе получения обратной связи имеют существенное значение способы и формы ее приобретения, своевременность и незамедлительность реагирования. Формальный и статистический сбор обратной связи не имеет смысла. Важна реакция педагога, администрации и других заинтересованных лиц на полученную информацию. Обратная связь должна применяться на этапе выявления образовательных потребностей: опросы о подходах, сроках, инструментах, гибкости, индивидуальности, корреляции в соответствии с потребностями. На этапе реализации: оценка педагогической эффективности, восприятие качества преподавания и объема обучения, которое получают учащиеся, социального и учебного климата в классе.

Таким образом, наличие обратной связи является неотъемлемым условием эффективного обмена информацией между педагогом и обучающимися, членами группы и образовательного процесса в целом. Педагогу важно не только давать обратную связь, но и получать ее. Конструктивная обратная связь — это надежный инструмент для создания здоровой образовательной среды, повышения вовлеченности обучающихся, а также достижения лучших результатов. Это положительно влияет на коммуникацию, взаимодействие членов образовательного процесса и качество образования в целом.

#### Список литературы:

1. Государственная программа Российской Федерации "Развитие образования". <http://gov.garant.ru/document?id=71748427&byPara=1&sub=4>
2. Hunter Gehlbach, Carly D. Robinson, Ilana Finefter-Rosenbluh, Chris Benschhoff & Jack Schneider (2018) Questionnaires as interventions: can taking a survey increase teachers' openness to student feedback surveys?, *Educational Psychology*, 38:3, 350-367, DOI: 10.1080/01443410.2017.1349876 To link to this article: <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1349876>
3. Бессонов К.А. Обратная связь в педагогическом взаимодействии преподавателя и студента // *Juvenis scientia*. 2016. № 2. С. 86–89. [<https://cyberleninka.ru/article/n/obratnaya-svyaz-v-pedagogicheskom-vzaimodeystvii-prepodavatelya-i-studenta/viewer>]
4. Гиниятуллина Д.Р. Об организации обратной связи между преподавателем и студентами // *Проблемы современного педагогического образования*, 2018. <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-organizatsii-obratnoy-svyazi-mezhdu-prepodavatelem-i-studentami>
5. Калдыбаев С.К. Проблема контроля результатов обучения в историческом педагогическом опыте / С.К. Калдыбаев // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. - 2007. - № 30. - С. 68-76
6. Корнеев А.А. Обратная связь в обучении и педагогическом общении, // *Rhema. Рема*. 2018. №2, <https://cyberleninka.ru/article/n/obratnaya-svyaz-v-obuchenii-i-pedagogicheskom-obschenii> , стр. 112- 127. (дата обращения 02.02.2022).

7. Кукуев Е.А., Соловьева Е.А., Федина Л.В. Обратная связь как механизм осуществления открытости образовательного процесса //Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-60
8. Лэйн А. Горбатов С. «Обратная связь в бизнесе: Честный диалог с клиентами и сотрудниками»: Альпина Паблишер; Москва; 2020, [http://www.litres.ru/pages/biblio\\_book/?art=51976417&lfrom=204420127](http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=51976417&lfrom=204420127)
9. Лукьяненко О.Д. Обратная связь в дидактическом информационном взаимодействии педагога и учащихся // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. 2007.№12 (33).С. 367–371.
10. Манн И. Золина Е. «Фидбэк. Получите обратную связь! / Москва, 2015. [http://www.litres.ru/pages/biblio\\_book/?art=8897696&lfrom=204420127](http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=8897696&lfrom=204420127) (дата обращения 02.02.2022)
11. Свалова И.В., Жинкина Е.В., Вострякова О.В.. Разработка интерактивных методических материалов для организации обратной связи при взаимодействии учителей, обучающихся, родителей. Научно-методическое обеспечение оценки качества образования № 3 (11) 2020. <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-interaktivnyh-metodicheskikh-materialov-dlya-organizatsii-obratnoy-svyazi-pri-vzaimodeystvii-uchiteley-obuchayuschihya/>
12. Стрильчук В. П. Когда закрыты школы. Как организовать эффективное дистанционное обучение особых детей? // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». — 2020. — № 2 (6) / июль. — С. 85-91. — URL: <https://koirojournal.ru/realises/g2020/3jul2020/kvo210/>(дата обращения 02.02.2022)
13. Темняткина О. В. , Токменинова Д. В. Современные подходы к оценке эффективности работы учителей Обзор зарубежных публикаций Вопросы образования/Educational Studies Moscow. 2018. № 3 <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-otsenke-effektivnosti-raboty-uchiteley-obzor-zarubezhnyh-publikatsiy> (дата обращения 02.02.2022)
14. Чердакли У.С. Особенности труда педагогических работников в системе дистанционного обучения в период пандемии covid-19. // Мир науки, культуры, образования. № 3 (82) 2020 <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-truda-pedagogicheskikh-rabotnikov-v-sisteme-distantsionnogo-obucheniya-v-period-pandemii-covid-19/viewer> (дата обращения 02.02.2022)

## Этический кодекс педагога-психолога службы практической психологии образования России

Леонавичуте Дайва Эдуардовна

*Студентка 1 курса психолого-педагогического образования, профиля  
«Семейное воспитание» Института педагогики и психологии, Москва, Россия*

*(Научный руководитель: Приступа Елена Николаевна, доктор педагогических наук,  
профессор, ФГБУ ВО Московский Педагогический Государственный Университет  
Москва, Россия)*

**Аннотация:** в данной статье изучаются особенности этического кодекса педагога-психолога службы практической психологии образования России, важность его изучения молодыми специалистами и необходимость соблюдения основных принципов кодекса этики при работе с клиентами в образовательных учреждениях. Изучается сущность каждого принципа отдельно.

**Abstract:** This article examines the features of the ethical code of a teacher-psychologist of the service of practical psychology of education in Russia, the importance of its study by young professionals and the need to comply with the basic principles of the code of ethics when working with clients in educational institutions. The essence of each principle is studied separately.

**Ключевые слова:** педагог-психолог, психолог, этический кодекс, профессиональная деятельность, студент, этические принципы, этика, конфиденциальность, компетентность, учащийся, профессиональная деятельность, психологическое консультирование

**Key words:** educational psychologist, psychologist, code of ethics, professional activity, student, ethical principles, ethics, confidentiality, competence, student, professional activity, psychological counseling

Основной целью кодекса этики является установление и сохранение основных прав и обязанностей, формирующихся из особенностей профессиональной деятельности психолога. Кодекс этики призван служить ориентиром для психолога при планировании и построении работы с клиентом, а также при разрешении спорных, проблемных и конфликтных ситуаций, возникающих при выполнении психологом профессиональной деятельности. Также кодекс призван защитить клиентов и профессиональное сообщество в целом от непреднамеренных последствий бесконтрольного и неквалифицированного использования психологических знаний, защитить психологов и практическую психологию от дискредитации. Кодекс основан на Женевской конвенции «О правах ребенка» и действующем российском законодательстве. Изучение этического кодекса входит в базовую подготовку практического психолога.

Этические принципы в работе педагога-психолога обеспечивают защиту законных прав лиц, с которыми психологи вступают в профессиональное взаимодействие: студентов, воспитанников, слушателей, преподавателей, научных руководителей, участников исследования и иных лиц, с которыми взаимодействует психолог; способствуют решению профессиональных споров в соответствии нормами этики; соблюдение норм этики влияют на сохранение доверительных отношений между специалистом и клиентом; формирование авторитета психолого-педагогической службы среди студентов, воспитанников, родителей и профессионального сообщества. Весь этический кодекс состоит из восьми основных принципов.

Принцип конфиденциальности

Он заключается в том, что информация, полученная психологом в период консультации, не подлежит заведомому или случайному разглашению и в случае необходимости ее передачи третьим лицам должна быть представлена в форме, исключающей ее использование против интересов клиента. Лица, участвующие в психологических исследованиях, должны быть осведомлены об объеме и характере информации, которая может быть передана другим заинтересованным сторонам и/или учреждениям, до начала исследования. Любое участие учителей, учащихся, родителей и других лиц в исследовании является исключительно добровольным, как и участие третьих лиц в консультации. При необходимости передачи информации экспертам все персональные данные клиента должны быть скрыты, а информация должна быть предоставлена в формате, исключающем идентификацию личности клиента, а также отчет о деятельности психолога. предоставляется в формате, который также исключает идентификацию лица. Администрация администрации школы или учебного заведения, от имени которых проводится психологическая экспертиза, должна быть проинформирована о том, что на нее также распространяется обязательство о сохранении профессиональной тайны. При информировании администрации о результатах обследования и его заключении психолог должен воздерживаться от предоставления информации, наносящей вред клиенту и не связанной с воспитанием и образованием ребенка. Суть принципа конфиденциальности: вся информация, полученная в ходе исследования, является конфиденциальной.

Принцип компетентности

Педагог-психолог строго определяет и придерживается границ собственной компетенции, на нем лежит ответственность за выбор методов работы с клиентом.

Принцип ответственности

Строится на осознании психологом своей ответственности перед каждым клиентом и всем социумом в целом, при проведении исследований у психолога в приоритете должно быть благополучие клиента. Психолог-педагог несет ответственность за проведения исследований даже в должности руководящего этого исследования. Психолог будет нести профессиональную ответственность за все публичные высказывания по теме психологии, поэтому, выступая на публике, психолог может использовать только достоверную научную информацию, также профессионал должен всегда открыто говорить об уровне своего образования и компетенциях. Психолог-педагог в случае необходимости имеет право не сообщать клиенту о настоящей цели проведения каких-либо методик. **Психолог ответственен за результат консультаций: при психологическом консультировании людей с ограниченными возможностями или имеющих диагноз, связанный с психическими расстройствами, клиентов в нестабильном психическом состоянии, специалист будет также ответственен за результат взаимодействия с клиентом.**

Принцип этической и юридической правомочности

**Профессиональные взаимодействия психолога с обучающимися, студентами, педагогами проводятся строго соответствуя требованиям законодательства. Кодекс является основой только профессиональной деятельности педагога-психолога.**

Принцип квалифицированной пропаганды психологии

В общении с людьми без психолого-педагогического образования, психологу необходимо отказаться от профессиональных терминов и подробной информации об особенностях методов профессиональной деятельности. Следует воздерживаться от любых утверждений, которые могут привести к необоснованным ожиданиям со стороны клиента к психологу. Психолог обязан пропагандировать достижения профессиональной психологии и общества развития.

#### Принцип благополучия клиента

Самый главный принцип, который заключается в стремлении психолога сохранять благоприятную обстановку на консультациях, обеспечить для клиента безопасность и комфорт. Профессионал обязан уважать своего клиента, относиться к нему доброжелательно и непредвзято, не принижать его за его социальный статус, возраст, пол, национальность, вероисповедание, уровень образования, профессию т.д. В профессиональной деятельности педагога-психолога приоритетными декларируются права и интересы ребенка как основного субъекта воспитательного процесса.

#### Принцип профессиональной кооперации

Деятельность специалиста психологического профиля строится на уважении к коллегам и их способам реализации психологической деятельности, независимо от личных взглядов, убеждений, методов (отсутствие критики других психологов). В случае возникновения спорной ситуации, которая не может быть решена неформально, педагог-психолог

В случае, когда этическое нарушение не может быть устранено неформально, психолог может передать проблему в методическое объединение, в конфликтных ситуациях — в комитет по этике регионального научно-методического совета службы практической психологии образования.

#### Принцип информирования клиента о целях и результатах обследования.

С момента достижения человеком возраста шестнадцати лет психолог может согласовать дальше психологические консультации с ним лично, если человек не достиг возраста шестнадцати лет — разрешение на психологические работы дают родители или другие представители ребёнка (приемные родители, опекуны). Чтобы получить согласие клиента на дальнейшую работу, психолог обязан говорить на понятном клиенту языке, избегая сложной терминологии. Педагог-психолог должен информировать участников психологической работы о тех аспектах деятельности, которые могут повлиять на их решение об участии (или неучастии) в предстоящей работе: физический дискомфорт, негативные эмоциональные переживания и др. По итогам консультирования психолог не высказывает критику клиенту, он лишь даёт рекомендации.

#### Список литературы:

1. Синявская А. А. Понятие «готовность к работе в условиях инклюзивного образования» в современных психолого-педагогических исследованиях // Вестник Гуманитарного института ТГУ. 2015. № 2 (18). С. 28–31. .
2. Шадрова Е. В., Тихомирова Е. Л. Формирование профессиональной готовности педагога к работе с гетерогенными группами обучающихся // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 37. С. 171–175..
3. Этический кодекс педагога-психолога службы практической психологии образования России [Электронный ресурс] // Школьный психолог. — 2003. — No 34.

## Коммуникативные компетенции педагога-психолога

Лутохина Татьяна Дмитриевна

*Студент 2 курса направления психолого-педагогического образования,  
профиль – Семейное воспитание, института педагогики и психологии МПГУ  
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»*

*(Научный руководитель: Приступа Елена Николаевна, заведующий кафедры педагогики и психологии семейного образования Института педагогики и психологии МПГУ ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Москва, Россия).*

**Аннотация.** Педагог-психолог в школе в первую очередь специалист, в обязанности которого должна входить психологическая работа с учащимися и работниками школы как на личном уровне, так и на уровне коллектива. Современные школы обязаны иметь в коллективе компетентного работника, который сможет своевременно определять риски неблагополучия в семье, психических расстройств у обучающихся и эмоционального выгорания педагогов. В данной статье рассмотрены коммуникативные компетенции педагога-психолога, её составные компоненты и особенности реализации.

**Ключевые слова:** педагог-психолог, компетенции, компетентный работник, психологическая поддержка, коммуникация, предотвращение рисков;

Общество невообразимо без общения. Контакт выступает важным условием жизни людей, без которого невозможно полноценное формирование личности в целом. Потребность общения с давних пор установлена совместной деятельностью. Контакт позволяет организовывать коллективную деятельность и развивать связи среди людей.[2]

Человек с рождения общается с другими людьми, следовательно он обязан учить правила взаимодействия в обществе, чтобы стать его полноценным членом. Другими словами, связь между людьми будет плодотворна только при условии эффективной коммуникации.[4]

На современном рынке труда одной из самых важных критериев при подборе персонала является умение грамотно функционировать в коллективе. Образовательные учреждения не являются исключением. Администрация школы, педагоги и педагог-психолог обязаны вести командную деятельность для развития личности и предотвращения рисков. Педагогов -психологов можно назвать «воспитателем детских душ», ведь они несут ответственность за адаптацию, психологическое развитие и поведение учащихся.

В должностной инструкции приведены следующие пункты: проведение работы по сохранению психического, соматического и социального благополучия обучающихся в процессе воспитания и обучения; участие в охране прав в соответствии с «Конвенцией по охране прав ребёнка»; проведение анализа факторов, оказывающих негативное воздействие на развитие личности учащихся и воспитанников, а также принятие мер по оказанию различного рода психологической помощи; составление психолого-педагогических заключений на основании материалов исследовательских работ; оказание психологической поддержки творчески одарённым детям; ведение документации по установленной форме; осуществление работы по устранению проблем в развитии личности; проведение различных социально-психологических тренингов; консультирование и оказание психологической помощи сотрудникам учреждений; проведение занятий по профилактике социальной дезадаптации.[6]

Деятельность педагога-психолога неразрывно связана с общением в школьном коллективе, именно поэтому коммуникативные компетенции важны в данной профессии. Доказать данное может утвержденный профессиональный стандарт, в котором указаны такие позиции как: консультирование обучающихся по проблемам самопознания, профессионального самоопределения, личностным проблемам, вопросам взаимоотношений в коллективе и другим вопросам; консультирование администрации, педагогов, преподавателей и других работников образовательных организаций по проблемам взаимоотношений в трудовом коллективе и другим профессиональным вопросам.[7]

Впервые феномен коммуникативной компетенции изучал А.А. Бодалев. Его определение звучит, как способность эффективно контактировать с собеседником при условии наличия внутренних ресурсов – знаний и умений. Похожие определения дают и другие учёные. [1]

Критерии коммуникативной компетентности впервые были сформулированы в 1975 году Т. Гордоном. В них заложена способность устанавливать контракты с точки зрения партнерства. [2]

Зотова И.Н. выделила в своих исследованиях составляющие элементы, такие как: эмоционально-мотивационный элемент выражается в необходимости позитивных контактах общения, в мотивах формирования компетентности, в смысловых установках «быть успешным» партнером взаимодействия; когнитивный элемент - сфера знаний о взаимоотношениях и знаний психологии, обретенные в общении, образ собеседника, характеристики личности, социально-перцептивные способности, образующие коммуникативные индивидуальные ресурсы; поведенческий элемент – это субъективный образец межличностного взаимодействия.[3]

Своевременное реагирование и профилактика рисков ведёт к снижению количества психических расстройств учащихся, последствий неблагополучия семей, а также эмоционального выгорания педагогических работников. Разберём каждый из них подробнее.

«Российская газета» в интернет-заметке от 17 января 2020 года сообщает, что российские школьники стали на 20% чаще страдать психическими расстройствами, а количество чрезвычайных ситуаций в образовательных учреждениях увеличилось на 70% за последние пять лет. Из данной статистики следует, что деятельность педагога-психолога в рамках образовательных учреждения чрезвычайно важна. Исполнение такой трудовой функции, как консультирование обучающихся по проблемам самопознания, профессионального самоопределения, личностным проблемам, вопросам взаимоотношений в коллективе и другим вопросам приведёт к уменьшению развития психических расстройств.

Семья - огромная ценность человеческой жизни, так как именно в ней протекает первичная социализация ребенка. На сегодняшний день социальное неблагополучие семей становится печальным и общераспространенным феноменом. Синонимы понятия: семья группы риска, негармоничная семья, деструктивная семья. Задача образовательного учреждения — приложить наибольшие усилия, чтобы обнаружить первоначальные признаки неблагополучия. Помощь социального педагога, педагога-психолога должна быть ориентирована на то, чтобы положение в семье не ухудшалось и вопрос о лишении родительских прав не смог бы стать актуальным. Для этого должна реализовываться профилактика безнадзорности несовершеннолетних детей в семье, поддержка семьи, находящейся в трудной жизненной ситуации, создаваться условия для внутреннего развития семьи, организовываться психологическая поддержка и коррекция эмоционального состояния ребёнка.[5]

Эмоциональное выгорание педагогов так же одна из проблем современных школ. Работники теряют мотивацию, а последствия такого состояния плачевны, как и для сотрудников школ, так и

для обучающихся. Задача школы – гармоничное воспитание личности, а это возможно только при эмоционально стабильном педагоге. Миссия педагога-психолога - предотвращение эмоционального выгорания или же помощь в борьбе с ним.

Решение проблем, рассмотренных выше возможно только при развитой коммуникативной компетенции психолога-педагога. Современные специалисты хоть и могут обладать данными умениями, но реализовывать их в полной мере не всегда реально. Марина Кокляева - ректор Евразийского института практической психологии и психотерапии, кандидат психологических наук, ссылаясь на свой опыт работы школьным психологом, рассказывала: «В понимании завуча и директора школьный психолог – это «свободные руки», которые можно использовать по принципу «принеси-подай». Надо отвести детей на олимпиаду – задействуют психолога. Нужно вместе с детьми убрать территорию школы – пусть психолог присмотрит, чтобы школьники не поубивали друг друга лопатами. В итоге вся работа психолога по специальности сводится к составлению отчётов. Одним словом, в школьном коллективе этому специалисту отводится формальная роль». Данный пример в полной мере раскрывает проблему современных школ, которая требует безотлагательного решения.

Профессиональная задача психолога-педагога – вовремя заметить проблему и начать работу по её устранению. Это возможно только при развитой коммуникативной компетенции. Психолог-педагог в рамках школы может проводить тренинги, психологические тестирования, профориентационную работу, психологическое консультирование. Данные обязанности должны занимать больше рабочего времени, нежели составлению документации и отчётов. Грамотная работа специалистов позволит снизить риски травматизации ребёнка и повысить уровень всестороннего развития личности.

#### Список литературы:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. - М.: Аспект Пресс, 1996. – 376с.
2. Бодалева А.А. Психологическое общение. – М.: Изд-во “Институт практической психологии”, Воронеж: Н.П.О, “Модек”, 1996.- 256с.
3. Зотова И.Н. Коммуникативная компетентность как аспект социализации личности студента в условиях информатизации общества. Актуальные социально-психологические проблемы развития личности в образовательном пространстве XXI века. Кисловодск, 2006. С. 109.
4. Общение и оптимизация совместной деятельности. Под редакцией Андреевой Г.М.- М.: 1987.- 297с.
5. Рожкова, Е. С. О семейном неблагополучии как социальном явлении / Е. С. Рожкова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 49 (339). — С. 549-551. — URL:<https://moluch.ru/archive/339/76183/> (дата обращения: 16.12.2021).
6. Приказ министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 г. N 761н «Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» URL/<https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=184188> ( дата обращения 16.12.2021)
7. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 24 июля 2015 г. N 514н "Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» URL / <https://base.garant.ru/71166760/> (дата обращения 16.12.2021)



## Размышления о профессиональных компетенциях будущих педагогов в условиях вуза

Лю Ян

*2 курс, русского языка как иностранного и методики его преподавания  
РГПУ им.А.И.Герцена, Санкт-Петербург, Россия, Китай*

*(Научный руководитель: Аркадьева Татьяна Григорьевна,  
доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка как  
иностранного и методики его преподавания, РГПУ им.А.И.Герцена,  
Санкт-Петербург, Россия)*

**Аннотация.** Высшее образование - это способ развития профессиональных талантов. Преподаватели университетов выполняют многие важные задачи, такие как преподавание и воспитание людей, научные исследования и социальные услуги, и должны обладать определенными профессиональными компетенциями и качеством. К ним относятся педагогические компетенции, практические компетенции в предметной и профессиональной областях, академический уровень и научно-исследовательские способности. Эти компетенции играют решающую роль в будущей работе и развитии преподавателей университетов. В этой статье анализируются профессиональные компетенции преподавателей университетов, а затем предлагаются меры, которые могут укрепить профессиональные компетенции преподавателей в будущем, чтобы предоставить рекомендации по повышению компетенций преподавателей.

**Ключевые слова:** преподаватели университета; профессиональная компетенция; инновационное качество; комплексное качество; высшее образование

Образовательное сообщество в целом считает, что преподаватели университетов не только распространяют знания, исследователи науки и техники, но и способствуют всестороннему развитию студентов. Поэтому профессиональная компетентность преподавателей университетов имеет решающее значение для развития учителя. Профессиональная компетентность является предпосылкой для плавного развития профессиональной деятельности преподавателей университетов. Она может осуществляться и продвигаться в учебной практике в классе, научных исследованиях и социальных услугах, а также отражается в образовательной и преподавательской деятельности учителей. С непрерывным развитием высшего образования требования общества к профессиональной компетентности будущих преподавателей университетов постепенно возросли.

### I. Профессиональные компетенции преподавателей университета

Профессиональная компетентность преподавателей - это профессиональный термин, возникающий с тенденцией профессиональной специализации преподавателей, глубоким пониманием сложности образовательной деятельности и переоценкой ценностной функции образования. В основном преподавателя относятся как к профессиональному и техническому персоналу. В образовательной и преподавательской деятельности образовательная рациональность, образовательный опыт и методы обучения используются для гибкого реагирования на образовательные ситуации и гибкого реагирования на образовательное поведение, чтобы способствовать развитию необходимых образовательных навыков всеобъемлющим, проактивным и живым образом. Это требует от будущих преподавателей вуза наличия различных компетенций. , которые я думаю, в основном включают в себя следующие аспекты:

1. Преподавательская компетентность преподавателей университета.

Преподавательская компетентность преподавателей университетов относится к предпосылкам для серии эффективных мероприятий для преподавателей университетов по успешному достижению целей преподавания в преподавательской деятельности. Это способность преподавателей колледжей эффективно выполнять преподавательскую деятельность и способность контролировать весь учебный процесс, а преподавательская компетентность является основными аспектами профессиональной компетентности, в том числе: способность к обучению познанию; способность к дизайну преподавания; способность к регулированию преподавания; способность к оценке преподавания; способность к выражению языка; использование мультимедийных средств для преподавания.

## 2. Инновационная компетентность преподавателей университета.

Высшее образование является важным способом развития талантов и берет на себя тяжелую ответственность за омоложение страны с помощью науки и образования. Как исследователи и педагоги, преподаватели университетов стали главной силой инноваций в знаниях и научно-технических инноваций. Поэтому способность преподавателей университетов внедрять инновации является не только основным требованием для саморазвития преподавателей университетов, но и важным условием для развития и культивирования талантов страны, содействия развитию науки и техники и повышения всеобъемлющей национальной мощи. Поэтому будущие профессора будут культивировать инновационные способности в этих двух аспектах.

## 3. Компетенция преподавателей университета в области самосовершенствования и развития.

С прогрессом общества, изменением системы знаний и обновлением образовательных и педагогических концепций преподаватели университетов также должны хорошо справиться со своими собственными планами развития. Обеспечить свою собственную продвинутость и образцовость.

## II. Меры по усилению профессиональной компетентностной подготовки преподавателей вузов.

Для удовлетворения потребностей будущей социальной культуры и экономического развития необходимо выдвигать контрмеры профессиональной компетентности педагогов по характеристикам востребованности талантов в новом столетии. Вот ключевая предпосылка о том, что учителя должны продолжать устанавливать правильные образовательные концепции, понимать передовые образовательные концепции, создавать новые методы обучения, адаптироваться к требованиям эпохи непрерывного обучения, менять традиционное «преподавание» образование, повышать качество студентов и развивать инновационные способности студентов.

### 1. Сочетание преподавания и исследований для повышения качества инноваций.

Преподавание и научные исследования являются двумя основными видами деятельности высших учебных заведений. Преподавание - это процесс распространения знаний учителями студентам. Научные исследования - это процесс роста собственных знаний учителей, а также важным способом развития новаторского духа учителей и повышения их инновационной способности. Благодаря научным исследованиям профессиональные знания учителей могут быть сублимированы, а их инновационные способности могут быть улучшены. Потому что высшие учебные заведения, которые уделяют внимание только преподавательской деятельности, могут культивировать только студентов с «высокими баллами и низкими способностями». Только придавая большое значение научно-исследовательской деятельности и тесно интегрируя преподавание и научные исследования. Только придавая большое значение научно-исследовательской деятельности и тесно сочетая преподавание и научные исследования, можно

взрачивать новые таланты с новаторским сознанием, оригинальностью и способностями к новаторству.

2. Усилить построение системы управления и повысить всестороннее качество преподавателей.

Для повышения профессионального качества преподавателей также имеет решающее значение создание системы управления преподавателями. Прежде всего, при отборе и наборе учителей должен быть внедрен принцип «открытый набор, равная конкуренция, трудоустройство на основе заслуг», а также объединить систему назначения учителей и систему квалификации учителей. В процессе управления мы должны придерживаться метода «выживания сильнейших», чтобы сломать пожизненную систему и обеспечить качество учителей. Во-вторых, укрепить систему оценки учителей. Объедините оценку руководителей, управленческих отделов, сверстников, студентов с оценкой самих преподавателей, продвигайте достижения, своевременно исправляйте недостатки и способствуйте здоровому развитию преподавания и научных исследований. В-третьих, представить или нанять известных профессоров для лекций и обмена в течение фиксированного периода времени, повысить уровень преподавания и научных исследований школьных учителей и создать первоклассную команду учителей; вы также можете рассмотреть возможность найма учителей для увеличения горизонтальных связей с обществом. Улучшить практические возможности применения учителей и студентов. В-четвертых, усилить оценку. Улучшить механизм стимулирующей конкуренции. Стимулирование потенциала учителей, мобилизация энтузиазма к работе и улучшение пренебрежения учителями будут более способствовать стимулированию приверженности учителей делу образования.

3. Активно содействовать информатизация образования.

В Концепции информатизации сферы образования РФ дано следующее определение информатизации: «Информатизация образования понимается как процесс, направленный на реализацию замысла повышения качества содержания образования, проведение исследований и разработок, внедрение, сопровождение и развитие, замену традиционных информационных технологий на более эффективные во всех видах деятельности в национальной системе образования России» [2].

Процесс информатизации образования условно можно разделить на несколько составляющих:

- оснащение учреждений образования современной компьютерной техникой и программным обеспечением, мультимедийным и телекоммуникационным оборудованием;
- построение информационного пространства;
- формирование информационной культуры у всех участников образовательного процесса [3, стр. 144].

Нет сомнений в использовании информационных технологий современными учебными обществами. Этот метод может способствовать методам школьного образования, дальнейшему созданию информационных баз данных, информационных сетей и т. д., чтобы учащиеся могли научиться самостоятельно обрабатывать информацию и создавать информацию.

Использование информационных технологий позволяет резко усилить интеллектуальные возможности человека и активизировать творческий потенциал, передавая компьютеру выполнение некоторых видов работ. Процессы информатизации играют ведущую роль в формировании информационного общества. Основу такого общества составляют идеи, интеллект, знания [1, стр. 241]

Поэтому преподавателя должны уметь использовать современные технологии для улучшения интуиции образования, культивирования субъективности учащихся.

Адекватный профессионализм и способность постоянно внедрять инновации являются предпосылками для будущих учителей. В будущем требования к профессиональной компетентности учителей должны быть выше и выше, а образование должно быть ориентировано на будущее, мир и интернационализацию. Были разработаны исследования методов обучения, применимых как к отечественным, так и к иностранным студентам. Учителя должны хорошо преподавать и исследовать и иметь мужество исследовать, чтобы решать проблемы различных наукоемких экономических времен, стоящих перед будущей тенденцией интернационализации образования, и культивировать большое количество высококачественных талантов, необходимых для высшего образования в новом столетии с инновационными способностями.

**Список литературы:**

1. Григорьев С.Г., Гриншкун В.В. Информатизация образования. Фундаментальные основы: учебник для студентов педагогических вузов и слушателей системы повышения квалификации педагогов. / Москва: МГПУ, 2005. – 241 с.
2. Концепция информатизации сферы образования Российской Федерации. / Москва: ГНИИСИ, 1998.
3. Лапчик М.П. ИКТ-компетентность педагогических кадров: монография. / Омск: изд-во ОмГПУ, 2007. – 144 с.

## Виртуальная среда [VR] и дополненная реальность [AR] как инструменты обучения русскому языку

Макгуинн Ирина Владимировна

*Преподаватель РКИ и русского как второго родного детям-билингвам в США, аспирант Института Филологии – кафедра РКИ и билингвизма, МПГУ, Хьюстон, США*

**Аннотация.** Что такое виртуальная среда и дополненная реальность? Что привлекательного в технологии дополнительной реальности в образовании? Как можно использовать дополненную реальность на занятиях? Примеры виртуальной и дополненной реальностей.

**Ключевые слова:** дополненная реальность; виртуальная реальность; онлайн обучение; интернет технологии.

### Virtual Reality [VR] and Augmented Reality [AR] as means in teaching the Russian language

Abstract: What is virtual environment and augmented reality? What is attractive about augmented reality technology in education? How can augmented reality be used in the classroom and its' examples in teaching the language.

Keywords: augmented reality; virtual reality; online learning; Internet technologies.

«AR, дополненная реальность, из-за действительно некоторых сложных технологических проблем займет некоторое время. Но придёт с размахом, и когда это произойдет, мы будем удивляться, как это мы раньше жили без неё. Так же, как сегодня мы удивляемся, как мы жили без нашего телефона». — Тим Кук<sup>23</sup> [5].

В двадцатые годы XXI века виртуальная среда и дополненная реальность ассоциируются не только с играми и сферой развлечения, но уже широко используются и внедряются во многих сферах общественной деятельности: в архитектуре, интерьер дизайне, в медицине, в авиа-, роботостроительстве, в астро/космонавтике, в науке, в военной индустрии, в журналистике, в розничной торговле, в рекламе, в маркетинге и пр. Если раньше виртуальная и дополненная реальности были подвластны только программистам и техническим специалистам IT, то сейчас общедоступны широкой публике в повседневной жизни. Например, в приложении мебельных магазинов IKEA можно посмотреть как будет смотреться объект 3D в комнате, прежде чем его покупать. Так же можно выбрать цвет помады, оправу очков, стиль новой причёски и через камеру в телефоне «примерить» на себе. Виртуальная реальность успешно внедряется и в сферу образования, обеспечивая экономию ресурсов и безопасность, например: при обучении медицинских сотрудников, выполняя демонстрацию и вскрытие 3D моделей-галограмм; при тренинге авиаконструкторов, пилотов, представителей по маркетингу/ продажам, педагогов, которых помещают в виртуальный класс с установленным, заранее спланированным сценарием и т.д. [3] Обучение языку в онлайн формате, дистанционное сопровождение на образовательных платформах LMS, видео звонками, чат-группами в социальных сетях, использование интерактивных рабочих листов с дополнительных сервисов-конструкторов, - в совокупности стали привычной для постковидного времени образовательной реальностью и потребностью, которые способствуют развитию необходимых в современном мире как цифровых навыков, так и лингвистических. Интернет технологии дают большие возможности преподавателям внедрять инновации в образовательный процесс.

<sup>23</sup> Тим Кук - с 2011 г. главный исполнительный директор Apple Inc.

Определение «дополненной реальности» даёт американский профессор, специалист-инноватор в информационных технологиях, Рональд Азума в 1997 году. Согласно его исследованию о дополненной реальности AR (Augmented Reality) — это вариант виртуальной среды (VE - Virtual Environments) или виртуальной реальности (VR - Virtual Reality). Разница между виртуальной средой и дополненной реальностью заключается в том, что виртуальная среда – это погружение в



цифровую, искусственно созданную среду, а AR дополняет реальность виртуальными объектами 3D [1]. Например, с помощью приложения Halo AR оживший кит с обложки книги «Иммерсивный класс» Джейми Доннали на рис. 1.

Рис. 1 Кит в формате 3D, оживший с помощью приложения Halo AR с обложки книги «Иммерсивный класс»

Джейми Доннали, 2021 [2].

По мнению Азума дополненная реальность улучшает восприятие реального мира и взаимодействие с ним. Виртуальные объекты, отображающие информацию, которую пользователь не может непосредственно обнаружить своими чувствами, помогают ему выполнять реальные задачи. Фред Брукс называет это усилением интеллекта (IA Intelligence Amplification) [1].

Такую технологию успешно применяют преподаватели-инноваторы на своих занятиях в качестве мотиватора к обучению. Как гласит азиатская пословица: «Лучше один раз увидеть, чем тысячу раз услышать». Вместо привычной лекции, контент урока можно представить:

- в качестве виртуального тура, посетить музей в любом регионе страны. Например, Музей пермских древностей и воочию посмотреть скелеты древних ящеров и музейные экспонаты с Урала; посетить виртуальный музей паровозов; при изучении биографии знаменитого писателя или художника виртуально побывать в доме-музее, где тот родился и вырос;
- посмотреть в дополненной реальности на спутник Земли или виртуально слетать в космос и изучить планеты, созвездия и побыть в роли космонавта, или отправиться на виртуальную экскурсию в Московский планетариум;
- скооперироваться с учащимися из школ других стран мира в виртуальном классе или созданном для обучающей цели виртуальном пространстве;
- с помощью программы Google Street View побыть в любой точке мира, показать школу, в которой учился педагог (мы, например, сравнили московскую пятиэтажную красно-кирпичную школу с одноэтажной американской и вообще, систему образования в целом);
- подержать в руке бьющееся сердце, 3D карту, лягушку и т.п.
- с помощью дополненной реальности создавать буквы, слова, анаграммы в 3D, объёмные объекты помогают учащимся с дислексией лучше воспринимать текст; - оживить художественные произведения, знаменитые картины, как на Иммерсивной выставке Ван Гога [см. пример по ссылке 4] и т.д. Таким образом, как мы видим, у педагога в руках неограниченные возможности и полная фантазия воплощения дополненной реальности при обучении русскому языку, что может озадачить новичка столь широким выбором. Джейми Доннали, специалист по внедрению IT технологий в американских школах, считает, что «цель введения дополненной/виртуальной реальности – исключение дополнительной работы, AR – возможность возродить страсть учителя к преподаванию

и обучению. Возможно, использование технологии дополненной реальности (AR) разбудит интерес и желание понять материал и углубиться в его содержание у самых сопротивляющихся учеников. Инструменты AR не должны обременять преподавателей, а скорее быть помощниками в улучшении наших уроков, чтобы преподавание и обучение стали более приятными и полезными для всех» [2].

Итак, актуальность использования виртуальной и дополненной реальностей при обучении русскому языку налицо. В условиях ограниченного общения и отсутствия русскоязычной окружающей среды, процесс обучения может проходить медленнее, в сравнении с тем, если бы эти условия были обеспечены. Виртуальная реальность выступает в качестве симулятора окружающей среды и даёт возможность пользователю перенестись из реального мира в другой, виртуальный. То есть пользователь приобретает некий опыт

погружения, восприятия иной действительности, задействуются органы чувств, включается умственная деятельность, происходят проживания, даже некие переживания в ситуациях, созданных для общения на необходимом языке, максимально приближённым к реальной жизни. В отличие от виртуальной реальности, у дополненной реальности цель – визуально усилить восприятие, дополнить реальный мир, окружающую среду виртуальными объектами. В качестве примера можно вспомнить недавний опыт массового масштаба, когда через камеру смартфона или iPad можно было наблюдать покемонов, виртуальных персонажей, на улицах любой точки мира. То есть это появившиеся виртуальные объекты-галлограммы в реальном месте, будь то рабочий стол или аудитория, или плавающие цифровые экраны с информацией, графикой и т.д. Если исходить из идеи, что визуализация и ассоциативные связи являются эффективными способами запоминания новой информации в силу задействования зрительной памяти как ведущей, то виртуальная и дополненная реальности направлены на усиление зрительной активности и восприятия, - значит отвечают одной из главных потребностей при обучении русскому языку, лучшему запоминанию новых слов, словосочетаний, ассоциативных ситуаций общения и освоению языка в целом.

### **Инструменты виртуальной и дополненной реальности**

Отличным примером-программой для изучения языка с дополненной реальностью является приложение компании ATi Studios Mondly VR – для погружения в виртуальную реальность и Mondly AR – доступное для скачивания в магазине Oculus или STEAM приложение для смартфона или планшета, с помощью которого мы, находясь в любом месте, наблюдаем объекты из виртуальной реальности при помощи смартфона [см. приложения по ссылкам 7]. Погрузиться в цифровую среду или виртуальную реальность можно с помощью нескольких наборов очков: Oculus Quest 2 компании Metaverse<sup>24</sup>, HTC Vive Pro 2 или Cosmos, Sony Play Station VR, Windows Mixed Reality компании Microsoft. Самый популярный и доступный в цене вариант (\$299) на мировом рынке – Oculus Quest 2, который и был протестирован. Программы и приложения приобретаются отдельно в зарегистрированном пользователем аккаунте-магазине Oculus на компьютере или смартфоне.

<sup>24</sup> Бывшее название компании Facebook

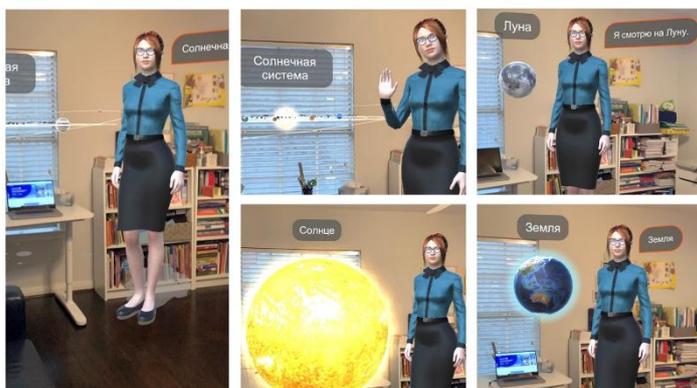
Mondly VR, например, стоит \$10 и предлагает иммерсионное погружение в изучение более 29 языков. При запуске программа запрашивает выбрать родной язык и язык обучения из 30 языков на выбор.

Иммерсионное погружение означает, что пользователь попадает в виртуальную среду, в коммуникативную ситуацию по различным темам: Приветствие, В такси, В гостинице, В гостиничном номере, В ресторане (рис.2), Запись на приём, Покупки, Покупка билетов и т.д.

В каждой коммуникативной ситуации по теме можно выбрать три уровня: начальный, где виртуальный персонаж обучает, произносит речь и есть возможность эту речь прочитать, а также даны варианты ответов с переводом и возможностью прочитать и прослушать еще раз; на среднем уровне облака с речью для чтения появляются не сразу автоматически, а по запросу; на продвинутом уровне происходит та же самая коммуникация, но нет возможности читать речь в облаках – подразумевается произвольный ответ без вариантов выбора или подсказки.

Рис. 2 Коммуникативная ситуация Mondly VR «В ресторане» на начальном уровне. Источник: <https://www.mondly.com/vr>

Недостаток приложения на продвинутом уровне в том, что программа запрограммирована на определенный вариант ответа, лексико-грамматическую фразу или пару вариантов предложений и



не всегда распознает ответ в свободной форме.

Кроме выбора коммуникативных ситуаций по темам, есть также тематическое изучение лексики. Пополнить свой словарный запас можно по следующим темам: Введение - Интро, Фрукты, Овощи 1, Овощи 2, Еда, Напитки, Столовые приборы, Космос, Животные, Музыкальные инструменты и

т.д., где объяснение выполняется на родном языке, слова или фразы переводятся на изучаемый язык с возможностью прослушать и прочитать несколько раз. Например, лексика о космосе изучается в космическом виртуальном пространстве, где женщина-космонавт кратко даёт объяснение о солнечной системе с её демонстрацией на родном языке, а также некоторые слова и фразы на языке обучения. Например, «Солнечная система». «Я смотрю на Луну». «Луна – спутник Земли». «Это Сатурн» и т.д. Потрясающие ощущения от пребывания в космосе и обзор планет, солнца и Луны – спутника Земли!

Программа Mondly AR – доступна в качестве приложения для смартфонов и планшетов, загрузить которую можно с AppStore или Google Play. В приложении представлены ежедневные уроки, прогресс, накопление баллов для продвижения по чарту среди участников, темы на выбор, чат-бот для коммуникации по теме, лексический словарь, приближенные к реальным ситуации общения. Происходят те же действия, по сути, тот же контент, что и в виртуальной реальности только без необходимости использования очков Oculus и без перемещения в цифровую среду. С помощью камеры в телефоне, которой необходимо открыть доступ в приложении, пользователь выбирает центральное место действия у себя в реальном пространстве, где появляются виртуальные 3D персонажи и объекты рис. 3.

Рис.3 Дополненная реальность приложения Mondly AR в реальном домашнем пространстве по теме Космос с iPhone.

В итоге реальный мир дополнен виртуальным, где объекты оживают до реальных размеров прямо на глазах.

Как известно, при изучении иностранного языка человеческий мозг лучше запоминает визуальные картинки-образы и ассоциации, чем слова, представленные в виде печатного текста. Таким образом, виртуальная реальность удовлетворяет потребности восполнения отсутствующей окружающей среды частично (так как ограничена списком тем ситуаций общения и запрограммированным сценарием), а дополненная реальность обеспечивает задействие зрительной памяти, а значит способствует лучшему восприятию новой информации и способу запоминания новых слов, процесс которого идёт быстрее и эффективнее.

#### **Список литературы:**

1. Азума Рональд «Исследование дополненной реальности» // Azuma Ronald In Presence: Teleoperators and Virtual Environments 6, 4 (August 1997), 355-385. A Survey of Augmented Reality <https://www.ronaldazuma.com/papers/ARpresence.pdf>
2. Donally Jaime “The Immersive classroom”, 2021.
3. Greengard Samuel “Virtual reality” The MIT Press, 2021.
4. Immersive Van Gogh Exhibit Houston <https://www.houstonvangogh.com/>
5. Marr Bernard «16 увлекательных цитат о дополненной реальности, которые должен прочитать каждый» <https://www.forbes.com/sites/bernardmarr/2018/09/05/16-fascinating-augmented-reality-quotes-everyone-should-read/?sh=53f17c725107>
6. Хамраева Е.А. «Технологии дополненной реальности [AR] и коллажирования как способы организации обучения русскому языку», 2021.
7. Подробнее о программе Mondly VR <https://www.mondly.com/vr> и Mondly AR <https://www.mondly.com/ar>

## Влияние художественной литературы на расширение словаря старших дошкольников

Манукян Джульетта Артуровна

*факультет начального образования, дошкольная педагогика и методика, Армянский  
государственный педагогический университет имени Хачатура Абовяна*

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема речевого развития старших дошкольников, которую можно развить с помощью детской литературы, так как влияние детской литературы на развитие речи детей велико. Проблема формирования развитие речи дошкольников занимает важнейшее место в современной педагогике и является одной из актуальнейших проблем. Чем раньше начать знакомство ребёнка с художественной литературой, тем лучше для него. Поэтому рассматривается роль художественной литературы в речевом развитии старших дошкольников.

**Ключевые слова:** художественная литература; чтение; дошкольный возраст; дошкольник; детский сад; воспитатель, коммуникация, социализация.

**Детская книга при всей ее внешней простоватости — вещь исключительно тонкая и не поверхностная. Лишь гениальному взгляду ребенка, лишь мудрому терпению взрослого доступны ее вершины. Удивительное искусство — детская книжка!**

**А. Токмаков**

Развитие речи ребенка - одна из важнейших задач педагогики. Именно благодаря слову происходит умственное развитие и социализация дошкольника, формируется его внутренний мир. Среди проблем речевого развития в старшем дошкольном возрасте особенно важное значение имеет формирование и развитие связной речи. Так как с помощью связанной речи осуществляется основная функция коммуникации языка и речи.

Художественная литература – одна из форм освоения мира, она отражает богатство и многообразие духовной жизни человека.

Приобщение человека к чтению художественной литературы должно начинаться еще в дошкольном возрасте. Дошкольный возраст считается сензитивным периодом развития речи.

Не маловажную роль в развитии речи, пополнении словарного запаса ребенка играет художественная литература. Произведения художественной литературы раскрывают перед детьми мир человеческих чувств, вызывая интерес к личности, к внутреннему миру героя.

Художественная литература, по мнению ведущих психологов и педагогов, является важнейшим средством воспитания детей. Исследования показали, что это действенное средство освоения детьми окружающей действительности, а также средство усвоения норм поведения, норм морали. Формирование детской речи невозможно без художественной литературы. Детям интересны произведения, в которых главные действующие лица - дети, животные. Художественная литература открывает и объясняет ребёнку жизнь общества и природы, мир человеческих чувств и отношений. Она развивает мышление и воображение ребёнка, обобщает его эмоции.

Художественная литература является действенным средством умственного, нравственного и эстетического воспитания, оказывает большое влияние на общее развитие ребенка.

Научившись сопереживать с героями художественных произведений, дети начинают замечать настроение близких и окружающих его людей. В них начинают пробуждаться гуманные чувства – способность проявить участие, доброта, протест против несправедливости. Это основа, на которой воспитывается принципиальность. «Чувство предшествует знанию; кто не почувствовал истины, тот и не понял, и не узнал ее», – писал В.Г. Белинский.

Ученые (А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, Л. С. Славина, Н. С. Карпинская и др.) отмечают, что дошкольный возраст-период активного становления художественного восприятия ребенка. В это время совершается переход от первоначального восприятия, когда специфическое эстетическое отношение к действительности еще слито с жизненным, к ступеням собственно эстетической деятельности. У детей старшего дошкольного возраста возникает пристальный интерес к содержанию произведения, к установлению многообразных связей, к постижению его внутреннего смысла.

По мнению И. Н. Арзамасцевой, С. А. Николаевой, чтение художественной литературы стимулирует развитие ребенка: даже в дошкольном возрасте при помощи взрослого ребенок может понять многое и выйти за пределы того, на что способен самостоятельно [1, с. 8].

Говоря о воспитании любви к чтению, Д. Пеннак пишет о том, что чтение должно быть добровольным и совместным с ребенком. Книга открывает ребенку «бескрайний мир фантазий», радость «путешествий со скоростью мысли». Ребенку, которому читают художественную литературу, открывается парадокс чтения: «оно уводит нас от реальности, чтобы наполнить реальность смыслом» [5, с. 176].

В работе Н. Г. Пантелеевой указываются последствия невнимания взрослых к приобщению дошкольников к чтению: недостаточное владение литературной речью, бедность словарного запаса, пренебрежение чтением, потребительское отношение к книге, восприятие ее как источника развлечения [4, с. 53].

Литература является для дошкольников источником духовной информации, заставляет задуматься о жизненных вопросах, раскрывает смысл и значение правды и справедливости, поступков по совести, учит принимать боль и радость других людей [6, с. 64].

Художественная литература является стимулом к собственному духовному росту и самосовершенствованию.

Важность литературы в старшей группе дошкольного учреждения заключается в следующем:

- развиваются художественные способности детей,
- выявляются их интересы,
- формируются нравственные чувства, нормы нравственного поведения,
- воспитывается эстетическое восприятие,
- развивается речь и грамотность.

В целом художественная литература дает детям уже готовые языковые формы и словесные характеристики. Кроме того, чтение художественной литературы именно в старшей группе эффективно для развития связной монологической речи.

В старшем дошкольном возрасте дети уже могут воспринимать текст. Здесь усложняется и понимание литературного героя, и понимание некоторых устойчивых оборотов сказки. Именно в старшем возрасте у ребёнка уже активно функционирует механизм изучения целостного образа текста.

С помощью художественных литературы у детей дошкольного возраста развивается:

1. Эмоциональная отзывчивость на произведения, интерес к ним
2. Способность слушать текст и активно реагировать на его содержание
3. Слушать вместе с группы сверстников, когда воспитатель рассказывает
4. Выполнять игровые действия, способствующие тексту знакомых произведений
5. Дети узнают произведения и героев при многократном рассказывании

**Отсюда можем сделать заключение,** художественная литература служит могучим, действенным средством умственного, нравственного и эстетического воспитания детей, она оказывает огромное влияние на развитие и обогащение речи ребенка, обогащает эмоции, развивает воображение. С помощью литературных произведений можно решать практически все задачи методики развития речи и наряду с основными методами и приемами речевого развития старших дошкольников.

**Список литературы:**

1. Арзамасцева, И. Н. Детская литература: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева. – М.: Академия, 1997. – 8 с.
2. Гербова В. В. Приобщение детей к художественной литературе. Программа и методические рекомендации / В. В. Гербова. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 80 с.
3. Гриценко, З. А. Детская литература. Методика приобщения детей к чтению: учеб. пособие для студ. фак. дошк. воспитания высш. пед. учеб. заведений / З. А. Гриценко. – М.: Академия, 2008. – 320 с.
4. Пантелеева, Н. Г. Приобщение дошкольников к литературному искусству как одно из условий реализации ФГОС дошкольного образования / Н. Г. Пантелеева // Современное дошкольное образование. – 2015. – №8. – С. 52-60.
5. Пеннак Д. Как роман / Д. Пеннак. – М.: Самокат, 2016. – 176 с.
6. Развитие способностей средствами ознакомления дошкольников с художественной литературой. Методическое пособие / Под ред. Н. В. Микляевой. – М.: УЦ «Перспектива», 2010. – 64 с.

## Проблемы обучения переводу научно-технического дискурса

**Анастасия Махарадзе**

*Студентка III курса докторской программы «Лингвистика»,  
факультет гуманитарных наук, Батумский государственный  
университет Шота Руставели, Батуми, Грузия*

**Аннотация.** Перевод, как особая разновидность межкультурной коммуникации, охватывает все сферы жизни современного общества, поэтому в процессе подготовки профессиональных переводчиков недостаточно усвоение общетеоретических принципов транскодирования, переводческих стратегий, способствующих достижению максимально возможной адекватности переводного текста и оригинала. Необходимо учитывать особенности переводимого материала, в частности, к какому типу дискурса относится переводимый текст.

В статье анализируются особенности научно-технического дискурса, его характерные черты и одна из наиболее примечательных особенностей - обилие терминов. В первую очередь именно перевод терминологии обуславливает специфичность и сложность перевода текстов данного жанра. Поскольку различие между терминосистемами является одной из основных трудностей при переводе научно-технического дискурса, использование общепринятых, официально закреплённых значений считается относительно надёжной стратегией, которой необходимо обучить будущих переводчиков.

**Ключевые слова:** научный перевод, научно-технический дискурс, транскодирование терминов, общенаучная и узконаучная терминология.

Современный поликультурный мир нуждается в высококвалифицированных специалистах самых разных направлений, владеющих передовыми технологиями и иностранными языками. Несмотря на то, что в высших учебных заведениях всего постсоветского пространства интенсивно изучается английский язык, все еще остро стоит проблема подготовки переводчиков. Стремительные темпы нашей жизни и большой объем ежедневно поступающей информации требуют особой специализации представителей этой трудной профессии при переводе разных типов дискурса.

Перевод представляет собой сложное явление, под которым подразумевается не только перенос языковых знаков с одного языка на другой, но и возможность познакомиться с тем или иным народом и проникнуть в культуру другого народа. Н. К. Гарбовский писал: "...перевод - это не столько контакт, сколько столкновение культур" [1, стр.320].

Являясь особой разновидностью межкультурной коммуникации, перевод охватывает все сферы жизни современного общества, поэтому в процессе подготовки профессиональных переводчиков недостаточно усвоение общетеоретических принципов транскодирования, переводческих стратегий, способствующих достижению максимально возможной адекватности переводного текста и оригинала. Необходимо учитывать особенности переводимого материала, в частности, к какому типу дискурса относится переводимый текст.

Понимание дискурса в современных гуманитарных науках весьма разнообразно: в Англо-русском словаре лингвистических и семиотических терминов дискурс определяется как совокупность тематически, культурно или даже взаимосвязанных текстов, которые могут быть развернуты и дополнены дополнительными текстами. Лат. *discursus* – означает бегать, разговаривать, беседовать. Франц. *discours* – речь [6].

До 70-х годов прошлого века в европейской лингвистике термины «дискурс» и «текст» использовались параллельно. В некоторых исследованиях для разграничения текста и дискурса используется оппозиция «письменный текст — устная речь». В настоящее время дискурс как одно из базовых понятий антропоцентризма используется параллельно с такими терминами, как речь, текст, функциональный стиль.

Дискурс (как термин философии и социальной теории) относится к набору положений, которые структурируют понимание проблемы и определяют наши действия на основе этого понимания. Понятие дискурса занимает центральное место в теоретических аргументах Мишеля Фуко и его методологии. По его мнению, дискурс представляет собой «определенную форму языка со своими правилами, условиями и институтами, в рамках которой создается и распространяется дискурс» [6, стр. 108].

Не удивительно, что каждая разновидность дискурса характеризуется целым рядом лексических, грамматических, стилистических, структурных особенностей, которые необходимо учитывать при переводе текста оригинала. При обучении переводчиков очень важно продемонстрировать разные терминологические системы, дискурсивные формулы, стилистические приемы, характерные для институциональных и персональных (лично-ориентированных) типов дискурса (классификация В.И.Карасика) [2, стр.5].

Сфера нашего интереса - научный дискурс, точнее научно-технический, который представлен научными статьями, монографиями и другими научными трудами. Принадлежность к данному типу дискурса определяет особенность его перевода, требует сохранности стиля от переводчика, обуславливает использование языковых средств, характеризующих аналогичный функциональный стиль в переводимом языке.

Научно-технический дискурс отличается такими характерными чертами, как: информативность, логичность, последовательность, краткость, объективность. Также одной из наиболее примечательных особенностей этого типа дискурса является обилие терминов. В первую очередь именно перевод терминологии обуславливает специфичность и сложность перевода текстов данного жанра. Терминологию условно можно поделить на два типа:

1. Общенаучная терминология и клишированные фразы (например: результаты исследования, объект исследования, методология исследования и др.);
2. Узконаучная терминологическая система (например: математические термины, терминология ядерной физики и пр.).

Основной единицей любой терминологии является термин. Представители разных лингвистических направлений интерпретируют это понятие по-разному. Мы разделяем точку зрения В. Н. Комиссарова, который считает, что термин – это «слово или словосочетание, которое относится к определенному предмету или понятию и используется специалистами в определенной области науки или техники» [4, стр. 110].

В современной лингвистике можно выделить три подхода к изучению термина:

- 1) нормативный (Д. Лотте, А. Реформаторский, В. Татаринев), согласно которым термин представляет собой определенный тип лексической единицы, обладающий особой семантико-грамматической структурой и отличающийся от общеречевых единиц;
- 2) описательный (дискриптивный) (Г. Винокур, Б. Головин, В. Даниленко, А. Герд), данный подход представляет термин как слово данное в определенной функции и который дает функционированию терминологических единиц особое значение;

3) понимание термина как «языкового субстрата» (В. Лейчик, И. Мачук), утверждающее, что между словом и термином существует тесная связь, поскольку терминология рассматривается как важная составляющая лексики современного литературного языка.

Термин должен иметь точное определение для всех случаев его употребления. Кроме того, у термина не должно быть синонимичных версий. Большая часть терминов дана в специальных словарях. Замена их словами с близким значением не допускается. Важное место занимает общая техническая лексика, изучение данной лексики выявило следующие особенности: у термина нет эмоциональной окраски; его можно отнести к нейтральной версии современной литературной нормы.

Как отмечал Комисаров, термин должен входить в строгую логическую систему, в нем должны быть четко разделены предметы и понятия, однако в нем не должно быть неопределенности или противоречия. «Термин должен быть просто объективным названием без каких-либо побочных эффектов, которые могут отвлекать специалиста» [4, стр.110].

Особое внимание уделяется новым терминам, которые систематически появляются в языке. Во многих областях разработаны специальные правила появления нового термина, обозначающего определенный предмет или понятие, так, например, названия различных лампочек образуются по аналогии с термином *electrode* (электрод), который указывает количество электродов, используемых в лампе, например: *diode*, *triode*, *tetrode*, *pentode*, *hexode*, *heptode* (диод, триод, тетрод, пентод, гексод, гептод) и т.д.

Есть термины, понятные специалистам в той или иной области, они широко используют т. н. специальную общетехническую лексику, которая также является одной из особенностей научно-технического дискурса. Это слова и словосочетания, не обладающие свойством быть термином, используемым для обозначения объектов и понятий в данной области, но широко употребляемые узким кругом специалистов в той или иной области. Например: *the voltage is applied* - подается напряжение, *the magnetic field is set up* - создается магнитное поле; *the switch is closed* - переключатель замкнут.

Такая лексика обычно не приводится в терминологических словарях, что, в свою очередь, создает некоторые проблемы при их переводе.

Любая терминология характеризуется использованием аббревиатур, которые также требуют особого подхода при переводе. Аббревиатуры можно разделить на две группы: к первой относится специальная терминология, например: ECG - ЭКГ (электрокардиограмма) в медицине, VAT - НДС (налог на добавленную стоимость) в экономике и т.д..

Вторая группа аббревиатур вызывает меньше проблем при транскодировании, так как к ней относятся общеупотребительные аббревиатуры, например: *etc* - и т.д. *i.e* - т.е.

С точки зрения переводческой практики термины можно разделить на две группы:

- 1) термины, имеющие эквиваленты в языке перевода и
- 2) термины, не имеющие соответствий в языке перевода.

Особенно сложной для перевода является часть терминов, различающихся нюансами значений в разных областях науки или техники. Поэтому при переводе терминов особенно важно учитывать контекст и место термина в общей терминологической системе данной отрасли знаний. Основным средством адекватного перевода терминов является нахождение их лексических соответствий в языке перевода. При переводе терминов с разными значениями переводчик должен иметь возможность найти точный эквивалент конкретного термина, используемого в целевой культуре в этой области.

Перевод научно-технических текстов не может выполнять свою задачу без адекватного перевода терминов. Для этого необходимо соблюдать ряд условий. Большой опыт научно-практического перевода и анализ работ ведущих теоретиков и практиков перевода [4, 5, 3], позволяет нам выделить три основных этапа адекватного перевода терминов. Во-первых, необходимо в целевом языке найти эквивалент исходного термина или соответствующее преобразование. Второе условие заключается в том, что каждый переведенный термин должен быть проверен с точки зрения исходного языка и терминологии целевого языка. И в-третьих, необходимо учитывать разницу между двумя терминами, которая определяется спецификой передачи мысли в том или ином языке.

Всякая узкая область, с одной стороны, имеет терминологию, общую для данного дискурса, а, с другой стороны, только термины, специфичные для нее, обусловленные спецификой данной конкретной области. Этот факт хорошо виден при анализе функционирования текстовых единиц. Мы хотели бы выделить несколько терминов, выполняющих разные функции в сфере научно-технического дискурса.

Англ. термин	Общее значение	Общетехническое значение	Специфическое тех. значение
Beam	Луч	Балка, брус, перекладина	Траверз (морск.)
Gate	Ворота	Затвор, шлагбаум, клапан	Щит (строит. дамбы) Шлюз (морск.)
Reinforcement	Подкрепление, укрепление, усиление	Подкрепление, укрепление, усиление	Арматура, армирование (строит).
Anchor	Якорь	Анкер (крепёжное изделие)	Железная связь (строит).
Heavy duty	Сверхмощный	Тяжелого типа, для тяжелого режима работы	Облагаемый высокой пошлюиной (экон.)

Однако словари часто не могут идти в ногу с развитием науки и техники, поэтому зачастую невозможно (или очень сложно) найти эквивалент термина в языке перевода. Теория перевода предлагает несколько способов перевода несовпадающих терминов, которые успешно используются практиками-переводчиками.

Один из распространенных методов — это транслитерация и транскрипция, например: browser – браузер, V-block – виблок, laser – лазер, radar – радар, computer – компьютер, cyber – кибр, google – гугл и др.

Второй способ – калькирование, передача сути термина через его прямой перевод. Напр. absolute scale – абсолютная шкала, eccentric disc – эксцентрический диск и др.

Заслуживают внимания терминологические метафоры, которые достаточно широко используются в терминологической системе. Существует классификация терминологических метафор, которые представляют: человеческий мир, мир животных, растительный мир, царство неодушевленных предметов и событий. В свою очередь, в человеческом мире выделяют следующие

подсферы: части тела, продукты питания, одежда, предметы домашнего обихода, технические средства, общественная активность.

Проанализируем конкретные примеры:

acid attack - в русском техническом эквиваленте означает «кислотная коррозия», dust arrest - улавливание пыли, burying - захоронение (отходов), sensibility of disturbances - помеховосприимчивость, lean concrete - тощий бетон, cushion - амортизатор (буфер), umbrella aerobrake- аэродинамический тормоз зонтичного типа, doghouse - бытовое помещение, бытовка, jaws - тиски, зажим, communication backbone- магистральная линия связи, mole - туннельный экскаватор (крот).

Такие термины, которые содержат метафорический образ, называются метафорическими терминами или терминологическими метафорами,

Поскольку различие между терминосистемами является одной из основных трудностей при переводе научно-технического дискурса, использование общепринятых, официально закрепленных значений считается относительно надежной стратегией, которой необходимо обучить будущих переводчиков.

#### Список литературы:

1. Гарбовский Н.К. Теория перевода: Учебник. – М.: МГУ, 2007. – 553 с.
2. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс.-М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
3. Красавина О.И., Ветрова О.Г. Специфика перевода терминологии в научно-технических текстах // Научно-технические ведомости СПбГУ-2010.-№2. – С.114-117.
4. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). - М.: Высшая школа, 1990. – 253 с.
5. Паршин Андрей. Теория и практика перевода. – М.: Самиздат. -1999. – 202 с.
6. Словарь URL: <https://translate.academic.ru/%D0%B4%D0%B8%D1%81%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81/ru/fr/> (дата обращения:04.02.2022).
7. Фуко Мишель Порядок дискурса // Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет // М. Фуко. - М.: Касталь, 1966. - 448 с.

## The role of information and communication technologies in education and social skills

**Makharadze Zurab, Megrelishvili Merab, Didmanidze Ibraim**

*Master of History, Batumi Shota Rustaveli State University, Batumi, Georgia*

*(Professor at the Niko Berdzenishvili Institute of History. Thesis Supervisor.*

*Professor The Faculty of Exact Sciences and Education. Thesis Supervisor.*

*Batumi Shota Rustaveli State University, Batumi, Georgia)*

**Аннотация.** Информационно-коммуникационные технологии (ICT) за последние несколько десятилетий привели ко многим изменениям в образовательном пространстве и в практике. Благодаря компьютерным технологиям процесс преподавания и обучения претерпела глубокие изменения. Многие школы и университеты по всему миру вложили значительные средства в адаптацию к новым компьютерным технологиям и технологической революции.

Предметом статьи является исследование роли информационно-коммуникационных технологий в общеобразовательном пространстве и необходимость их внедрения.

Обзор научной литературы и работа по этой теме показали, что школам и университетам, особенно в развивающихся странах, необходимо осуществить фундаментальные изменения, такие как модификация учебных программ для интеграции информационных и коммуникационных технологий в систему образования, для создания инфраструктуры, необходимой для практика ICT.

**Annotation.** Information and communication technologies (ICT) have brought about many changes in the educational space and practice over the last few decades. The teaching and learning process has undergone profound changes due to computer technology. Numerous schools or universities around the world have invested heavily in adapting to new computer technologies and the technological revolution.

The subject of the paper is the study of the role of information and communication technologies in the general educational space and the necessity of its introduction.

A review of the scientific literature and work on the topic has demonstrated that schools and universities, especially in developing countries, need to make fundamental changes such as curriculum modifications to integrate information and communication technologies into educational system, to create the necessary infrastructure for ICT practice In the process.

**Introduction.** Nowadays, the use of communication and information technologies in schools and universities is becoming more and more urgent. The subject of this paper is the study of the role of information and communication technologies in the educational space and the formation of social skills. According to the Finnish Institute of International Technology, the rapid development of computer technology and personal computer / Internet access (search e-books; development of medical applications; simulation video tutorials) have changed learning and practical circumstances. Consequently, the use of information and communication technologies is growing dramatically in the field of education.

International organizations such as the United Nations and the World Health Organization have recognized Information and Communication Technology (ICT) as a useful tool for health education. The UN's "Decades of Development Goals" have adopted information technology as a key tool in addressing education and health issues.

High quality education is a necessary prerequisite for successful and fruitful professional activity. Continuous professional development, along with the development of social skills along with professional knowledge, should be one of the main concerns for any school or university. The main task for professors is to transform knowledge through the effective use of modern technologies.

The processing and study of the scientific literature reveals the crucial role played by technological change. Social environment conditions, changed and refined standards have made the general requirements of the student / student as well as social and ethical issues even more important. In addition, modern students are somehow accustomed to a simplified life, because for them the technologies are much closer and more familiar. The active involvement of technology in teaching, in turn, provides a comfortable environment for students to have access to the necessary means of study from any geographical area.

### **§ I Overview of information and communication technologies in the field of education**

Communication and Information Technology is a group of technologies that provide access to information through telecommunications. These include: Internet, portable devices and other communication media. According to UNESCO, communication and information technologies are: "Scientific, technological and engineering discipline and management techniques used for information processing."

It can be said that the daily life of modern people is more closely connected with modern technologies. This fact implies the role of technology, not only in the communicative sense, but also in the performance of a significant part of personal or professional activity. Technological progress has slowly, though partially, at least replaced the existing bookmarks, manuscript papers, and so on.

The role of technology is growing day by day and naturally, education is no exception. Since education is a process of systemic action, which is consciously aimed at the development of human physical, intellectual and moral skills, it is very important from the very beginning that the process of education be adapted to the requirements and standards of modern man.

Despite the importance of the education process, to some extent, it has remained the same as it was many years ago. A 14th-century illustration by Laurentius de Voltolina depicts a university lecture in medieval Italy. The scene is easily recognizable because of its parallels with modern days. The teacher reads lectures from the podium in front of the room while the students sit in rows and listen. Some students have books open in front of them. A few look sad. Some talk to neighbors. It looks like one is sleeping. In classrooms today, you will not meet the modern technologies that are part of the curriculum, and at first glance, classrooms are no different from the educational space of the deep past. However, the process of using technology is becoming more and more common among modern students. However, in many ways, technology has profoundly changed education. The first is that technology has significantly expanded access to education. Books were rare in the Middle Ages, and only children from elite families had access to educational opportunities. Individuals had to travel to training centers for education. Nowadays, large amounts of information (books, audio, pictures, videos) are available through the internet, while formal learning opportunities are available all over the world through Khan Academy, MOOCs, podcasts, traditional online quality programs and more. Access to learning opportunities is unprecedented today thanks to technology.

### **§ II Technologists in school education**

According to John Dewey, school does not even prepare the student for social life, the school itself is a part of social life. The social system and social progress depend on the school. It is essential that the individual develops social skills at school from the very beginning. Even modern schools are not much different from past schools. Just like universities, the picture is the same here. The teacher is the authority of knowledge. It provides information to the student on any issue. The student receives the information and knowledge that the teacher will provide. It takes information that is already thought out, evaluated, and, in fact, the student is simply memorized. This fact, in turn, leads to problems such as, for example, a

weak ability to think critically and evaluate. The child is not ready to think, to evaluate, to express an opinion openly.

Nowadays, various learning platforms are slowly being created that are less relevant to schools, though of great importance. With the help of portable devices, the "role of authority" is explained to the teacher and he / she moves to the side of the student. Information is exchanged. Bring diversity to the lesson area. Video lessons, simulations allowed the child to attach theoretical knowledge to the visual side and facilitate the perception of learning. The introduction of ICT in school / university education gives students the opportunity - in addition to the classical method of teaching, such as textbooks and visuals (photographs; diagrams), to use portable devices that provide more sophisticated, high-quality images. , Which allows the student, while learning a specific subject, such as human anatomy, or atomic structure - to study, move the image and study every detail at will, this will allow his perception to be independent from taken only from a specific angle photo selected by the author. The introduction of portable devices and video tutorials is an additional opportunity for the child to develop the ability of photographic memory.

### **§ III The role of communication and information technologies in current conditions**

In the leading countries of Europe and the United States, more and more technologies are being introduced in schools, or in higher education, technologies as part of education and this process has accelerated / refined even more in parallel with the latest processes. In the context of the global pandemic, it has become even more apparent how important teaching methods combined with modern technology are in the modern world, in educational institutions. Appeared in e-libraries, e. Lessons or video tutorials needs. It has become even clearer how important it is for a person to have unrestricted access to the internet and so on.

During the boom of technological development, it becomes more and more clear how much modern human is dependent on technological life. Technology is ubiquitous in the real world and educational settings lag behind the needs and expectations of the students. It is through this lens that the initial diagnosis of the status of NECS (North of England Commissioning Support) and its technology implementation occurred in 2012.

In addition, internet based technology allows for teachers to form their own learning communities that are not confined to the local school site. For example, science teachers may use a wiki or content delivery system to network and share information with teachers at other schools both within and beyond their local school district. Even more exciting, is the premise that teachers can not only receive information and training from a central authority, such as district or state personnel, but that teachers may develop content and share their information amongst their peers. This leads to situations of reciprocal teaching and mentorship that are part of a larger informal learning community. In terms of design, online learning communities allow for a multitude discussions and socialization that adhere to a constructivist learning principle, in which people effectively learn information when experiencing and defining knowledge through social contexts [2].

However, technology can assist students in the visualization of previously unfamiliar content in a manner which assists in learning. For example, multimedia presentations, which utilize multiple formats of media, such as images, narration, and text, can be used to assist students in concept visualization. Other formats, such as simulations and games can add an extra level of interactivity between the student and the content, which turns the educational process from a passive to an active process. Proponents of multimedia adhere to a cognitive learning philosophy and view the primary advantage to multimedia

learning as the usage of multiple learning channels, under the assumption that any one sensory channel can only process a limited amount of information at once [3].

The mass collection of knowledge leads to an evolving technological field known as knowledge management. Rosenberg (2007) defines knowledge management as “the creation, archiving, and sharing of valued information, expertise, and insight within and across communities of people and organizations with similar interests and needs, the goal of which is to build competitive advantage”(p.157).

**References:**

1. Arky RA. Shattuck Lecture. The family business--to educate. N Engl J Med. 2006 May 4;354(18):1922-6
2. Dempsey & Van Eck, 2007
3. Driscoll, 2007.
4. Information Communication Technology in Education - Department of Value Education, Tamilnadu Teachers Education University, Chennai – 97, Tamil Nadu, India
5. Maharana B, Biswal S, Sahu NK. Use of information and communication technology by medical students: A survey of VSS Medical College, Burla, India. Library Philosophy and Practice (e-journal).2009

## Аутентичный материал на уроках русского языка в учебных заведениях Словакии

Медвидь Катерина Михайловна

*Университет имени Матея Бела, Философский факультет; Кафедра славянских языков.  
Квалификационная степень: Бакалавр. Банска Быстрица, Словакия*

**Аннотация.** Квалификационная бакалаврская работа представляет результаты Бакалаврская работа предполагает анализ использования аутентичных материалов в процессе преподавания русского языка в начальных и средних школах Словакии и разработку конкретных приёмов использования аутентичных материалов на уроках русского языка в словацких школах с учётом возрастных особенностей и уровня подготовки.

**Ключевые слова:** русский язык, инновационные методы обучения, аутентичный материал, коммуникативное обучение.

**Abstract.** MEDVID, Kateryna: Autentický materiál vo vyučovaní ruského jazyka na základných a stredných školách Slovenska Kateryna Medvid. - Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici. Filozofická fakulta; Katedra slovanských jazykov. - Vedúci: Mgr. Olha Brándisz, CSc. Stupeň odbornej kvalifikácie: Bakalár. - Banská Bystrica.

Bakalárska práca je zameraná na implementáciu autentického materiálu do výučby ruského jazyka na slovenských školách. Práca predpokladá analýzu postupov implementácie

**Ключові слова:** руський язык, інноваційні методи вивчення, аутентичний матеріал, комунікативне вивчення.

Долгий период времени знатоки в сфере лингвистики стремятся предложить ученикам качественную языковую подготовку в соответствии с принципами и нормами коммуникативного обучения. Стремясь к достижению наибольшей эффективности учебного процесса, методисты пытаются найти, современные, многофункциональные методы, одним, из которых является использование аутентичного материала на уроке иностранного языка. Языковеды и педагоги пытаются всегда идти в ногу со временем и постепенно отходят от использования только классических и традиционных методов обучения.

### Определение термина «аутентичный материал»

Словацкий учёный Репка считает, что понятие аутентичности является одним из центральных принципов коммуникативного обучения (Репка, 1997). Репка подчёркивает приближение к реальной жизни и рекомендует изучение иностранного языка с помощью практических материалов, используемых носителем в обыденной жизни.

Аутентичность материала является важным условием при обучении и изучении иностранного языка. Слово «аутентичный» берет свои начинания от латинского «authenticus», что в переводе означает настоящий, истинный, подлинный, неподдельный.

Авторы «Нового словаря методических терминов и понятий» Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин дают такое определение терминов «аутентичные материалы», «аутентичное задание», «аутентичный текст»:

Аутентичные материалы (англ. authentic materials) Материалы для изучающих язык, которые используются в реальной жизни страны. К ним относятся газеты и журналы, билеты на транспорт, в театр, письма, реклама, программы радио и телевидения, объявления и др.

Аутентичное (от греч. *authentikos* – подлинный, исходящий из первоисточника) задание. Учебное задание, соответствующее реальной коммуникативной задаче, которая может встречаться в жизни носителей языка, например, найти нужную информацию, отреагировать на сообщение, заполнить анкету, написать письмо и др.

Аутентичный текст. Устный и письменный текст, являющийся реальным продуктом речевой деятельности носителей языка и не адаптированный для нужд учащихся с учетом их уровня владения языком (Азимов – Шукин, 2009, сс. 25 - 26).

Изучив научные работы разных лингвистов, можно сделать вывод что, аутентичный материал – это тексты (устные и письменные), предметы культуры, и прочие реальные предметы носителей языка, которые не были предназначены и созданы для учебных целей, а использовались носителями языка в обычной жизни. На сегодняшний день существует ряд трудностей объяснения понятия аутентичности, а также множество проблем, связанных с определением сущности аутентичного материала и приёмами его использованием в процессе обучения. Много лет, лингвисты ведут дискуссии, обсуждая вопросы, какие именно материалы могут называться аутентичными, как определить понятие аутентичности применительно к методике преподавания иностранных языков. Большинство ученых, например Е. В. Носонович и Р. П. Мильруд, уделяют преимущественное внимание аутентичным текстовым материалам. По определению Г. И. Ворониной, аутентичные текстовые материалы - это тексты, заимствованные из ежедневной практической жизни носителей языка (Воронина, 1999). Она также рассматривает разные методы познания иноязычной культуры и жизни с применением аутентичных материалов, и относит к их числу произведения литературы, музыки, фольклора, изобразительного искусства, отдельно выделяя группу предметов, используемых носителями иностранного языка в повседневной жизни (объявления о работе, билеты, анкеты, этикетки, счета, карты, рекламные плакаты, туристические брошюры и пр.). К числу таких материалов можно отнести также различные аудиовизуальные материалы (информационные теле- и радиопрограммы, прогнозы погоды и пр.).

Зарубежные лингвисты, такие как Д. Хармер и К. Морроу под понятием «аутентичный текст» понимают текст, изначально созданный носителями языка, который является примером живой речи и представляет собой отрывок речи, произведенный в устной или письменной форме с целью получения и передачи определенной информации. В отличие от них, Д. Нунан в своей работе «*Designing tasks for the communicative classroom*» рассматривает не только аутентичные тексты, но и другие материалы, говоря, что «любой материал, созданный не для обучающей цели, может считаться аутентичным» (Nunan, 1989/2000, s.54). Е.Н.Соловова также придерживается данного мнения и относит к ряду аутентичных материалов разнообразные объявления на иностранном языке, новости радио и телевидения, различные инструкции, выступления артистов, рассказы собеседников, разговоры по телефону, фильмы, песни, видеоклипы и прочее (Соловова, 2002).

Несмотря на разные мнения лингвистов по поводу, что же именно мы можем отнести к аутентичному материалу, он занимает прочное место в развитии коммуникативных способностей учащихся и формировании их культурного сознания (Lazar, 1993; Larimer, 1999; Harmer, 1993; Hendrich, 1988).

Аутентичный учебный материал по русскому языку, на наш взгляд, можно определить как существующий во многих видах и формах материал, используемый в повседневной жизни носителей языка, материал, предназначенный для удовлетворения их повседневных

«потребностей». Это тот материал, с которым носители языка вступают в контакт и который выполняет определенную функцию в обществе, чаще всего информативную. Примерами этих материалов могут быть и визуальные материалы, аудиоматериалы или их комбинации, например, газетные и журнальные тексты, реклама в средствах массовой информации, литературные тексты, различные анкеты, листовки, маршруты, меню, информационные брошюры, руководства и объявления.

Е. Гомолова утверждает, что не аутентичный материал часто может принимать форму, аналогичную аутентичному, но он предназначен прежде всего для обучающих целей: для использования учителем в образовательном процессе с целью выработки у учеников языковых навыков. Следовательно, он построен на дидактических принципах учебного процесса (Гомолова, 2003).

Авторы учебников русского языка также полностью осознают важность аутентичного материала и часто включают (в большей или меньшей степени) различные виды аутентичных материалов в процесс работы на уроках. Чаще всего этот материал представлен в виде текстов, предназначенных для развития рецептивных навыков (чтение, аудирование и понимание прочитанного). Примерами подобного рода являются короткие газетные тексты, новости, рекламные объявления, гороскопы, литературные тексты, песни и тому подобное. Такие тексты можно найти во многих журналах и в специальных учебниках, созданных для изучения русского языка как иностранного.

Аутентичный материал в учебнике является неоспоримым его преимуществом. Он оживляет учебный процесс и помогает в достижении поставленных целей в краткосрочной и долгосрочной перспективе. Часто ученики воспринимают его только как часть «учебника», а не как «часть реального мира». Иногда у них возникает множество сомнений, действительно ли реален материал, представленный в учебнике как аутентичный. З. Стракова полагает, что обновление учебника через использование аутентичных материалов необходимо по мере старения публикаций (Straková, 2001).

Есть множество причин, которые должны побудить учителя работать с аутентичным материалом в классе. Например, Larimer указывает на такие:

- Обучение с использованием аутентичных текстов вызывает живую заинтересованность у учеников и побуждают их к речевой деятельности на иностранном языке.
- Аутентичные материалы вносят разнообразие в учебный процесс
- Аутентичные материалы побуждают учеников использовать имеющиеся теоретические и практические знания, чтобы сопоставлять конкретные ситуации, предметы, реалии, культуры других стран с собственной культурой (Larimer, 1999).

Таким образом, аутентичные материалы развивают независимость культурного сознания студентов и позволяют выполнять аутентичные задания как составную часть работы с аутентичным материалом (Gower, 1995).

Ф. Килицкая в своей публикации «Authentic materials and cultural content in EFL classrooms» указывает много причин, по которым следует вводить аутентичный материал в процесс обучения. Она пишет, например, о том, что аутентичные материалы подготавливают учеников к коммуникации в реальной жизни, развивают творческий подход к изучению языка, а также стимулируют процесс усвоения иностранного языка в ходе обучения (Килицкая 2014).

Обобщая сказанное, можно сделать вывод: использование аутентичного материала способствует повышению результативности обучения иностранному языку. Конкретные примеры

аутентичного материала представлены во второй части нашей работы, где мы подробнее остановимся на характеристике видов аутентичных материалов, их особенностей, принципов и приёмов их использования на уроках русского языка в средних учебных заведениях Словакии.

### **Основные принципы работы с аутентичным материалом**

Многие школьные преподаватели иностранного языка неохотно включают аутентичные материалы в процесс обучения. Это связано с определёнными сложностями их использования. Действительно, существует ряд сложностей, связанных с применением аутентичных материалов в процессе обучения, например:

✓ Часто аутентичный материал не соответствует уровню языковой подготовки учеников (содержит сложные понятия, грамматические конструкции, прочее).

✓ Текст может содержать грамматические, стилистические ошибки и нарушать литературные нормы изучаемого иностранного языка (такой материал не годится к использованию).

✓ Работа с некоторыми видами аутентичных материалов гораздо сложнее, чем с иными материалами и занимает больше времени в процессе подготовки учителя.

✓ По-прежнему не хватает подходящих текстов для разных возрастов и уровней языковой подготовки учеников, а также существует множество проблем их воспроизведения.

Помимо проблем нехватки источников сбора аутентичного материала, сложности подготовки соответствующих заданий, технических проблем (связанных с воспроизведением материала), обуславливают тот факт, что многие учителя средних школ отдают предпочтение структурному подходу к преподаванию иностранных языков, хотя часто при этом декларируют коммуникативного подхода к обучению. Аутентичный материал, как материал извне, не из учебника, в некотором смысле нарушает привычный ход урока: он не «вписывается» в структуру классических представлений об уроке в стенах учебного заведения. Другими словами, он не вписывается в систему, поскольку содержит неизвестные языковые средства, хотя по некоторым характеристикам, таким как тема урока, может соответствовать содержанию урока.

Неуверенность в эффективности использования аутентичного материала - одна из главных причин того, что много учителей отклоняют использование подлинного материала во время урока. Бессистемность работы с аутентичным материалом в классе тоже не содействует его эффективности в процессе обучения.

Гавер указывает на существование сложностей в поисках подходящего аутентичного текста для начинающих. Поэтому он не рекомендует представлять и применять аутентичные материалы для людей, которые только начали изучать язык (Гавер 1995).

Выбор аутентичного материала и последующий урок с его использованием могут быть достаточно эффективными и привести к желаемому результату повышению уровня языковой компетенции ученика. Но обеспечение долгосрочности результатов обучения с использованием аутентичного материала возможно только при условии, если учитель «грамотно» подбирает этот материал и руководствуется методически оправданными критериями его отбора.

Ряд методистов к числу таковых относят:

- учёт возраст учеников;
- учёт уровня владения иностранным языком;
- учёт способностей и уже сформированных у учеников языковых и речевых навыков;
- учёт интересов учеников и любимых занятий (хобби).

Если мы говорим о текстовом аутентичном материале, то при включении его в план урока мы должны придерживаться принципов, которые необходимо соблюдать при работе с текстами учебника.

По мнению Framework, при отборе аутентичных текстов надо учитывать такие признаки, которые характеризуют текст:

#### **Языковая сложность текста**

Текст, требующий лингвистического подхода (длинные предложения, сложные формы, неоднозначность смысла), требует повышенного внимания ученика к грамматической правильности сообщения и концентрации внимания на содержании. Аутентичный текст, который лингвистически выше уровня студентов, окажется не мотивирующим для учеников и вряд ли вызовет у них интерес. Стоит учесть, что слишком простой и короткий текст имеет тот же эффект.

#### **Тип текста**

Некоторые виды текстов, с которыми работают студенты в классе (официальные письма, инструкции по использованию определенного устройства, меню) должны быть знакомы им и по родному языку, потому что социокультурные знания также помогают студенту понимать основы написанного и ориентироваться в тексте.

#### **Структура текста**

Ясность и общее редактирование текста, способ выражения и расположение основных идей положительно влияют на понимание текста. Несколько примеров аутентичных текстов имеют фиксированную структуру (например, рекламные объявления), и этот аспект должен учитываться учителем в процессе работы с классом.

#### **Длина текста**

Короткий текст обычно менее сложный и не требует больших усилий и повышенной концентрации внимания.

#### **Смысл текста с точки зрения студента**

Тема аутентичного текста, которая касается области, в которой студент заинтересован и соответствует профессиональной направленности школы, поможет студенту понять его, и будет способствовать стимулированию процесса работы с ним (туризм, журналистика, информатика) (Framework, 2002).

Несомненно, трудно выдерживать все названные принципы при выборе подходящего материала. Это трудоемкий процесс, который включает в себя не только поиск качественного текста (который будет соответствовать форме и цели урока), но и методически обоснованную разработку план урока с его использованием. Тем не менее, целесообразность использования аутентичного материала на уроках иностранного языка не вызывает сомнений. При методически правильном его использовании в ходе урока он может стать важным средством активизации учебной деятельности и поддержать живой интерес учеников к изучению иностранного языка. Известный английский математик Бертран Рассел сказал: «В наших школах не учат самому главному – искусству читать газеты». Статьи в газетах и различного рода объявления, несомненно, являются ценным аутентичным материалом, который способствует эффективному развитию языковых навыков.

Тандлих подчеркивает, что тексты, используемые на уроках, должны стимулировать развитие мышления и эмоций, должны поддерживать монологические и диалогические высказывания студентов, предоставлять возможность обмена информацией. Они призваны стимулировать творческой активности учеников и навыков самостоятельной работы. Правильно подобранный

аутентичный текст, по мнению Тандлих, может стимулировать более высокую начальную мотивацию учащихся (Тандлих 1991).

#### Список литературы:

1. АЗИМОВ, Э. Г. – ЩУКИН, А. Н. 2009. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с. ISBN 978-5-7974-0207-7
2. АХМАНОВА, О.С. – ГЮББЕНЕТ И.В. 1977. Вертикальный контекст как филологическая проблема //Вопросы языкознания. №3 – М., 1977.
3. ВОРОНИНА, Г. И. 1999. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классах школ с углубленным изучением иностранного языка / Г. И. Воронина // Иностранные языки в школе. 1999. № 2. С. 23–25.
4. ЕФРЕМОВА, Т. Ф. 2000. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т. Ф. Ефремова. VII. Москва: Русский язык. 2000. 1213 с.
5. КРИЧЕВСКАЯ, К. С. 1996. Прагматические материалы, знакомящие учеников с культурой и средой обитания жителей страны изучаемого языка / К. С. Кричевская// Иностранные языки в школе. 1996. № 1. С. 13-17.
6. BALÁŽOVÁ, L. a kolektív. 2006. Slovník súčasného slovenského jazyka. A – G. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 2006. 1134 s. ISBN 978-80-224-0932-4
7. DOROTJAKOVÁ a kol.: 1998. Rusko-slovenský frazeologický slovník. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1998. 664 s. ISBN 80-08-00304-9
8. KSSJ 2003. Krátky slovník slovenského jazyka. 2003. Red. J. Kačala – M. Pisárčiková – M. Považaj. 4. dopl. a upr. vyd. Bratislava: Veda 2003. 985 s. ISBN 80-224-0750-X (autorský kolektív: J. Doruľa, J. Kačala, M. Marsinová, I. Masár, Š. Michalus, Š. Peciar, M. Pisárčiková, M. Považaj, V. Slivková, E. Smiešková, E. Tibenská, M. Urbančok).
9. DOFF, Adrian. 1992. Teach English. 4. Cambridge : CUP, 1992. 286 s. ISBN 0-521- 34864-1
10. BOWEN, Tim – MARKS, Jonathan. 1994. Inside teaching. Halley : Heinemann, 1994. 176 s. ISBN 0 435 24088
11. CROSS, David. 1991. A Practical Handbook of language Teaching. London : Prentice Hall, 1991. 296 s. ISBN 0-13-380957-9

## Основные вопросы формирования экокласов в общеобразовательной школе

Минасян Г.С.

*Факультет: Педагогика и история педагогики, соискатель  
Ширакский государственный университет, Гюмри, Армения*

**Аннотация.** В настоящей статье говорится о необходимости формирования экокласов в общеобразовательной школе. В результате анализа учебников и пособий был определен перечень форм и способов воспитания, которые можно использовать в учебном процессе по охране природы. Перечислены эффективные формы деятельности для достижения результата и решения поставленных задач.

**Ключевые слова:** экологическое образование, экологическое воспитание, экокласы, экологическое сознание, экологическая культура.

Современное общество стремительно развивается, наука и техника не стоят на месте. В связи с этим происходит ежедневное воздействие человека на окружающую среду.

Окружающая среда заставляет задуматься о ее современном состоянии. Экологическое воспитание должно стать неотъемлемой частью общеобразовательного процесса в школах. Также необходимо переосмыслить организацию природоохранной, натуралистической, экспериментально-исследовательской деятельности учащихся.

Воспитание природоохранной культуры входит в воспитание общей культуры школьников. Демонстрация современных экологических проблем, их повсеместное распространение влияет на формирование общественного сознания, пути решения и предотвращения появления новых.

Воспитание по охране природы учащейся молодежи стало одним из ключевых моментов развития общества. Вопросы сложившейся экоситуации, понимание их причин, последствий, необходимости их решения следует включать в школьное экологическое образование. Школам необходимо уделять огромное внимание кризису, сложившемуся в окружающей среде, зародить и формировать экологическое сознание, понимание своей роли в окружающем мире.

Общая цель экологического образования – это формирование у обучающихся экологического мышления на основе экосистемной познавательной модели и экологического сознания на основе личного и совместного опыта рефлексивно-оценочной и эколого-проектной деятельности, ориентированной на ценности устойчивого развития как условие становления экологической культуры гражданина [3, с. 6].

В настоящее время задача развития школьного образования заключается в обновлении его содержания, форм и технологий обучения и достижения на этой основе нового качества его результатов [1]. В ФГОС ООО отражены основные направления формирования экологического мышления и социального проектирования, соответствующие системно-деятельностному подходу, и определен переход от традиционного обучения (трансляции экологических знаний) к экологически ориентированной модели (формированию экомышления у обучающихся и навыков экоориентированной деятельности, а также здорового и безопасного образа жизни), в основе которой лежат междисциплинарные знания, базирующиеся на реализации комплексного подхода к развитию общества, экономики и окружающей среды [6].

Таким образом, возникла необходимость внедрения в школьное образование экологической составляющей (обучение, воспитание и развитие). Для этого нужно коренным образом менять

учебно-воспитательную работу в учебных заведениях, чтобы вырастить поколение ответственных, компетентных, рациональных людей, способных гармонично сосуществовать с природой.

Эффективным путем для достижения этой цели является формирование экоклассов в общеобразовательной школе. Их цель – воспитание у учащихся эмоционально-нравственного отношения к среде на основе объединения чувственного и рационального познания.

Этой цели не достигнуть без решения ряда задач:

- определять природу как необходимое условие жизни человека;
- учить восприятию мира всеми органами чувств: зрение, осязание, обоняние, слух, вкуса;
- вызывать интерес к фактам и явлениям окружающей среды;
- прививать методы познания окружающего мира;
- воспитывать чувство ответственности за богатства природы, компетентное взаимодействие со средой согласно нормам морали.

Главная идея – непрерывная связь человека и природы. Обучение должно отражать реальные проблемы природного характера, вырабатывать пути их решения. В содержание процесса должна входить следующая деятельность:

- охрана растений и животных;
- равнодушное отношение к своему здоровью и здоровью окружающих;
- охрана природы от загрязнения и истощения.

Создание экоклассов в общеобразовательной школе начнет процесс становления и формирования базовых экологических понятий: «человек», «окружающая среда», «природа», «природные богатства», «природные условия», «влияние человека на окружающую среду», «здоровье человека», «здоровый образ жизни», «защита окружающей среды» и др., которые получают развитие на следующих стадиях обучения.

Переплетение различных процессов жизни проникают в школу и влияют на учебный процесс. Формирование экоклассов требует определенных изменений в личности учителя и учащихся. Педагог должен мотивировать школьников на самостоятельное изучение проблемы, поиск решений, планирование на перспективу, анализ своего отношения к среде, участие в коллективных обсуждениях. А также развивать практические и творческие навыки подрастающего поколения.

Для достижения результата необходимо применять различные методы для установления связи школьников с родной природой: наблюдения, опыты, эксперименты, работа с литературой. По форме это также могут быть различные занятия: практикумы, игры, факультативы, турпоходы и др. Это сложный процесс, который требует очень много затрат сил и времени.

По мнению Кондрашовой Л.В. отношение школьников к природе зависит от специфики их возрастных особенностей. В начальной школе у детей непрагматическое отношение к природе, они тяготеют к общению с природными объектами. Подростки в младшем и среднем возрасте воспринимают природу как объект охраны. В подростковом возрасте на первый план выходит установка пользы, однако наряду с этим, часто проявляются природоохранные мотивы. Девятиклассники воспринимают природу в основном как объект, преобладают эстетические мотивы, установки пользы. Именно в этом возрасте они начинают по-взрослому относиться к природе. В учебной иерархии ценностей такая сформированность занимает высшую позицию [4, с. 25].

Ключевым моментом в экологическом образовании являются методы обучения в малых группах, проектах и деятельном обучении (проектная деятельность, тренинги, природоохранная работа, беседы, классные часы).

В ходе занятий в малых группах все ее участники учатся взаимодействовать, уважать мнение других, трудиться над общей проблемой, поставленной перед коллективом. Проекты же могут распространяться на несколько больших групп, а не только на отдельных учащихся. Подрастающее поколение учится самостоятельно разрабатывать алгоритм выполнения заданий проекта и следовать к поставленной цели. Дети начинают независимо мыслить, думать над проблемой и решать ее.

К сожалению, названные методы и формы мало распространены в нашей стране, природоохранное образование пока слабо развито. В общеобразовательных школах проблемы окружающей среды встречаются разрозненно в отдельных предметах, иногда темы дублируются, а некоторые – вообще не изучаются.

Формирование экокласов в общеобразовательной школе является одной из инновационных форм работы. Преподавать экологию нужно не один год. Необходимо разработать специальный курс с 1 по 11 класс, который будет связующим компонентом между другими предметами и сформирует мировоззрение ребенка.

Воспитание ценностного отношения к природе является одной из ключевых задач учителя по формированию культуры поведения подрастающей молодежи. «Очень важно заложить в подсознание детей и подростков трепетное отношение к окружающей природе на начальных этапах их развития, потому что в дальнейшем человек и природа рассматриваются как единое целое, как взаимообуславливающие единицы» [5].

Духовное развитие учащихся должно проходить в экологическом русле. Гуманное, бережное отношение к природе – это не только экологический и экономический, но и этический вопрос. Исходя из этого, нужно кардинально менять моральное сознание человека, работать над «переоценкой» моральных ценностей в отношении к среде.

Экокультура личности складывается из интеллектуальной, нравственной, эстетической и эмоциональной частей. Воспитательный процесс разрабатывается и осуществляется согласно тому, как меняется отношение ребенка к среде и проблемам, связанным с ней.

Исследовательская деятельность школьников влияет на успех всего процесса. В ходе работы они расширяют свое мировоззрение, практикуются в методах исследования природы, нарабатывают необходимый опыт. Также у учащихся формируются навыки эстетического восприятия окружающего мира, гуманистические ценности.

Успех природоохранного воспитания зависит от комплексной системы применяемых мер, от знакомства учеников с основными разделами охраны природы: естественнонаучным, идеологическим, экологическим, юридическим, оздоровительно-гигиеническим, морально-этическим и научно-познавательным.

Во время экодеятельности, изучая научную основу вопроса, учителю надлежит объяснить роль знаний, как важного компонента социального и производственного развития, мотивировать школьников на работу, показывать, что развитие социума невозможно без знаний основ экологии.

Необходимых результатов при экологическом и биологическом образовании, природоохранной, натуралистической деятельности возможно добиться лишь при условии системного подхода в решении задач данных направлений работы со стороны общеобразовательных

и внешкольных учебных заведений и при комплексной координации этих задач со стороны методического объединения.

Также было бы неплохо задействовать школьников в природоохранной деятельности школьных лесничеств, садоводства, работы в охотничьих хозяйствах, работе санитарных групп защиты природы, которые выявляют уровень загрязненности атмосферы, воды, зон отдыха; отрядов по поиску браконьеров (работают при лесничествах); группы скорой помощи зверям и птицам в зимнее время года; уголков природы в школах, домах школьников.

С безопасностью природы связаны туристические и краеведческие экспедиции, в результате которых у молодежи формируется понятие правильного поведения в местах отдыха, в лесных зонах и т.п.

Общеобразовательная школа учит своих воспитанников относиться к природе с любовью, оберегать ее от негативных факторов. В учебных заведениях природоохранное образование происходит по разным направлениям: во время уроков, экскурсий, в ходе общественно-полезного труда. Обучающиеся активно вовлекаются в посильные для них практические дела по охране местных природных ресурсов. Это способствует усваивать правила и нормы поведения в природе, которые «будут осознанными и осмысленными убеждениями каждого ученика» [2].

Некоторую информацию учащимся необходимо давать на самостоятельное обучение, это вызовет у них интерес к процессу. Экологическое самообразование поможет расширить область знаний, развить творческие возможности школьников, приобрести опыт, научиться самому решать проблемы окружающей среды.

Воспитательная работа по охране природы должна вестись во всех направлениях учебного процесса, на разных уроках и опираться на совокупность теоретического и практического материала, индивидуальный подход и формировать целостную ориентацию учащихся.

Однако ученики не всегда понимают ценность и масштабность проблем среды, ее социально-экономический, политический, морально-этический, эстетический, правовой аспекты. Чаще всего, школьники не связывают вопросы охраны природы и сложные природные явления. Они неверно понимают нормы отношения людей к природе, противоречия, возникающие на этой почве: техника-общество-природа. Все это значительно усложняет работу учителя.

Таким образом, экологическое образование должно войти в содержание всех форм общего образования, в том числе реализоваться посредством организации внеурочной деятельности экологической направленности. С помощью изучения экологии можно воспитать неординарную личность, способную мыслить креативно, творчески подходить к решению природоохранных задач. Формирование экокласов в общеобразовательной школе занимает ведущее место в этом направлении.

#### **Список литературы:**

1. Васильченко А.И. Формирование экологической культуры обучающихся в условиях реализации требований ФГОС ООО и концепции общего экологического образования в интересах устойчивого развития // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2013. – № 4(56). Т.2. – С. 7-9.
2. Гюлушашян К.С., Газина О.М., Бабич А.И. Экологическое воспитание как важнейшая задача современной системы образования // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 15. – С. 142-149.

3. Захлебный А.Н., Дзятковская Е.Н. О Концепции общего экологического образования для устойчивого развития // Вестник образования Забайкалья № 4: информационно-методический журнал. Спецвыпуск «Экологическое образование в новой школе: Федеральный государственный общеобразовательный стандарт и Концепция общего экологического образования в интересах устойчивого развития (2010 г.)». – Чита: ЗабКИПКРО, 2010. – С. 4-11.
4. Кондрашова, Л.В. Методика организации воспитательной работы в современной школе: учебное пособие / Л.В.Кондрашова, О.О.Лаврентьева, Н.И.Зеленкова. – Кривой Рог: КГПУ, 2008. – 187 с.
5. Савватеева О.А., Спиридонова А.Б., Лебедева Е.Г. Современное экологическое образование: российский и международный опыт // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 5.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=29188> (дата обращения: 12.03.2020).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования // Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.

## Основные методы преподавания английского языка в высших учебных заведениях

Москаленко Анастасия Андреевна,

*Руководитель: Куликова Элла Германовна, Доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка и культуры речи Ростовского государственного экономического университета (РИНХ), Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), направление «Журналистика», магистерская программа «Медиалингвистика и новые средства коммуникации», Ростов-на-Дону, Россия*

**Аннотация.** В статье рассматриваются основные направления в методике преподавания английского языка в вузах. Особое внимание уделяется следующим методам: прямому, аудиовизуальному, аудиолингвальному, грамматико-переводному, коммуникативному. На основе рассмотренных методов, можно сделать вывод о том, что коммуникативный способ на сегодняшний день является наиболее продуктивным методом в преподавании английского языка в вузах.

**Ключевые слова:** английский, иностранный, методы, коммуникативный, грамматико-переводной, аудиовизуальный, аудиолингвальный, прямой.

В настоящее время выявлено большое количество методик изучения иностранного языка в вузах. Каждая методика имеет свои особенности, некоторые из которых более эффективны и предпочтительны, другие менее актуальны. В статье рассматриваются ведущие методы в изучении английского языка в вузах.

Цель статьи – проанализировать основные методы в преподавании английского языка и определить наиболее эффективные из них.

Данную тему изучали многие авторитетные ученые: Пассов Е. И., Воловин А.В., Мильруд Р.П., Павловская И.Ю. и др.

Актуальность статьи обусловлена общераспространенностью английского языка в нынешнее время, так как этот язык является международным. На данном этапе известно большое количество способов преподавания английского языка, также регулярно появляются и разрабатываются новые. Это дает возможность преподавателям подобрать для себя наиболее эффективный метод преподавания.

В современном преподавании английского языка в вузах чаще всего применяются классические методы:

- 1) прямой метод;
- 2) аудиовизуальный;
- 3) аудиолингвальный;
- 4) грамматико-переводный метод;
- 5) коммуникативный

Одним из основных методов обучения является прямой метод. Данная методика заключается в том, что преподаватель больше внимания уделяет овладению и изучению непосредственно разговорной речи, используемой в повседневной жизни. Сторонники этой методики полагают, что при таком способе обучения язык выступает посредником, а язык, на котором происходит обучение (чаще всего русский), существенно замедляет изучение иностранного языка, поэтому учащихся искусственно вводят в так называемую языковую среду изучаемого языка. При использовании

прямого метода обучения урок проводится на английском языке с использованием только англоязычной литературы. При обучении английскому языку по данной методике от преподавателя зависит успешность усвоения материала студентами и применение знаний на практике. Речь преподавателя должна быть абсолютно четкой и правильной, с хорошим произношением, так как студенты будут строить диалоговую речь по аналогу. Лучшим вариантом для прямого метода обучения является носитель языка, чей родной язык английский.

Грамматико-переводной метод является классическим методом обучения иностранному языку. Это основа современной системы образования. Его популярность связана с тем, что большинство учителей прошли обучение по данному методу. Целью грамматико-переводного метода является обучение восприятию текстов – чтение, а также – перевод с использованием правил грамматики. Одним из недостатков этого метода является то, что усвоению лексического материала уделяется ограниченное количество времени. Овладение лексикой сводится к механическому запоминанию слов. Чтение и перевод выполняются строго по правилам. Помимо прочего, тексты, предлагаемые для чтения, обычно относятся к классической литературе, а это означает, что лексика в текстах может быть не актуальной или устаревшей, таким образом, учащийся осваивает только письменную речь. Когда он окажется в языковой среде, ему будет очень сложно понять других, даже при доскональном знании академического языка.

Сутью аудиовизуального и аудиолингвального методов является передача языка посредством четких структур, обучение заключается в восприятии учащимися аудио- и видеозаписей.

Аудиовизуальный метод обучения включает в себя иллюстрацию языка подходящими визуальными изображениями и демонстрационным материалом, то есть учащимся демонстрируются видеоролики, художественные и документальные фильмы на английском языке. В этом случае учащиеся работают одновременно с двумя каналами восприятия – зрительным и слуховым, в результате чего у учащихся возникают ассоциации, позволяющие лучше запоминать язык.

Целью этих методов является изучение живого, разговорного языка. Эти методы основаны на индукции — обучение идет от правила к примеру. Следует отметить, что аудиолингвальные и аудиовизуальные методы подходят для студентов вузов, не специализирующихся на языковом образовании, только в случае их применения в сочетании с другими методами обучения.

Сегодня все больше преподавателей обращаются к коммуникативному методу обучения английскому языку, суть которого заключается в создании реальных коммуникативных ситуаций. При воспроизведении диалога учащийся имеет возможность применить на практике все полученные знания. Очень важным преимуществом коммуникативного метода является наличие у преподавателя огромного запаса различных упражнений: здесь используются ролевые игры, интерактивные средства обучения, диалоги, которые являются воспроизведением реального общения. Предметом этого метода является не только сама речь, но и понимание изучаемого языка, а значит, этот метод предполагает изучение восприятия языка на всех его уровнях. Коммуникативный метод подразумевает большую активность студентов. Задание преподавателя – привлечь к беседе всех присутствующих в аудитории. Для лучшего запоминания и использования языка необходимо подключить все каналы восприятия.

В классической системе образования коммуникативный метод не был распространенным методом в овладении иностранным языком, но в настоящее время он приобретает важное значение наряду с традиционным грамматико-переводным методом. Большое количество современных преподавателей вузов отдают предпочтение этим двум методам и часто совмещают их. Прямой

метод в вузах встречается крайне редко, отчасти из-за отсутствия настоящих носителей языка среди преподавателей и отчасти из-за того, что уровень подготовки студентов после школы слишком низок. Аудиовизуальные и аудиолингвальные методы в чистом виде не используются, но многие преподаватели вузов и институтов комбинируют эти методы. Эти методы особенно эффективны на старших курсах, где студенты обладают достаточными профессиональными знаниями. Это позволяет разнообразить программу, заинтересовать студентов и добиться отличных результатов.

Таким образом, анализ основных направлений методик обучения английскому языку в вузах выявил преимущества прямого и коммуникативного методов, которые дают студентам возможность свободно приобретать коммуникативные навыки в профессиональной и быденной среде.

#### **Список литературы:**

1. Воловин, А.В. Коммуникативный подход к изучению иностранных языков в методических системах Великобритании и США / А.В. Воловин – М., 1985. – С. 19-32.
2. Мильруд, Р. П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения ИЯ / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – № 4 – 2000.
3. Павловская, И. Ю. Методика преподавания иностранных языков (курс лекций на английском языке): обзор современных методик преподавания / И. Ю. Павловская. – СПб: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2003.
4. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

## Перспективы внедрения STEM-технологий в дошкольных учреждениях

Мещерякова Ольга Сергеевна

*1 курс ФГБУ ВО Московский Педагогический Государственный Университет, Москва, Россия*

*(Научный руководитель профессор, доктор педагогических наук Приступа Елена Николаевна, Институт педагогики и психологии, ФГБУ ВО Московский Педагогический Государственный Университет, Москва, Россия)*

**Аннотация:** в данной статье изучаются перспективы внедрения STEM-технологий в дошкольных учреждениях. Изучается сущность STEM-подхода, его преимущества. Также, изучается мнение педагогов российских дошкольных учреждений относительно внедрения STEM-подхода.

**Abstract:** this article examines the prospects for the introduction of STEM technologies in preschool institutions. The essence of the STEM approach, its advantages are being studied. Also, the opinion of teachers of Russian preschool institutions regarding the introduction of the STEM approach is being studied.

**Ключевые слова:** STEM, дошкольные учреждения, образование, педагогика, новые образовательные технологии

**Key words:** preschool institutions, education, pedagogy, new educational technologies

### **Введение**

В последние годы наблюдается стремительный рост темпов развития воспитательных и образовательных технологий как в России, так и в мире. Развивающиеся страны, стремящиеся к экономическому росту, инвестируют в образование, чтобы создать сильную рабочую силу. Одной из новых образовательно-воспитательных технологий, завоевавших популярность в дошкольных образовательных учреждениях Европы и США, является STEM-подход. Благодаря этому подходу знания сначала строятся посредством обучения математике и естественным наукам. Сложный процесс построения знаний включает в себя понимание математических и научных концепций, что впоследствии приводит к более четкому восприятию более широких и абстрактных областей технологий и техники.

Ранние годы являются критическими для развития ребенка, так как дети соприкасаются со стимулами, способствующими формированию осознанного представления о том, как устроен мир. В частности, в возрасте 1-4 лет человеческий мозг очень восприимчив к изучению математики и логики. В данной статье мы рассмотрим перспективы внедрения STEM-подхода в российское дошкольное образование.

## **2. Обзор литературы**

В российской науке STEM-подход мало исследован. Что касается зарубежной литературы, то существует множество исследований, в которых подчеркивается его важность и полезность. Например, исследование Маддена и Бейерса, проведенное в 2016. Они исследовали причины, по которым молодые педагоги считают STEM-подход важным, а затем проанализировали их. Другое исследование, в котором подчеркивается точка зрения учителей относительно STEM-подхода, - это исследование Брауна Р. и др., проведенное в 2011 году в Соединенных Штатах. Они попытались изучить, как применение STEM-подхода приведет к изменению обучения. После завершения анализа данных исследование пришло к трем конкретным выводам. Во-первых, STEM-концепция не полностью понятна даже тем педагогам, кто преподает одну из четырех предметных областей STEM. Во-вторых, не существует общего «ясного видения» STEM-подхода. Третий вывод

заключается в том, что существует мало доказательств того, что STEM-образование применяется в американских детских садах.

После обширных исследований выяснилось, что ранее не проводилось исследований, посвященных взглядам педагогов российских дошкольных учреждений на важность STEM-образования. В целом российское исследовательское сообщество сосредоточено на интеграции инноваций посредством использования ИКТ (информационно-коммуникационных технологий). Есть несколько исследований, в которых STEM-образование изучается с разных педагогических точек зрения, но ни одно из них не освещает точку зрения учителей.

### **3. Теоретический анализ STEM-подхода**

Чтобы понять, как устроено STEM-образование и какие педагогические методы с ним соотносятся, необходимо получить представление об основах четырех дисциплин. Как и любой другой образовательный подход и практика, STEM основывается на теориях, связанных с когнитивным, физическим и психологическим развитием ребенка. В частности, STEM в значительной степени опирается на социокультурную теорию Льва Выготского (1978). Согласно этой теории, обучение - это социальный процесс, и человеческий интеллект возникает из общества или культуры и их взаимодействия.

В STEM-образовании большое внимание уделяется социальному контексту, так как одной из его основных целей является предоставление детям знаний, которые помогут поддержать их адаптацию к непрерывным социальным изменениям. Практики и средства, используемые для обучения предметам STEM, адаптированы к текущим социальным условиям, благодаря чему дети знакомятся с различными видами общения, новыми устройствами и другими возможностями, которые использует современное общество.

### **4. Метод исследования**

Для сбора и анализа мнений российских воспитателей относительно STEM-подхода, было решено провести опрос. Платформой для создания анкеты была Google Forms. Анкеты были разосланы учителям через их группы и чаты в социальных сетях «ВКонтакте», «WhatsApp». Опрос длился 1 месяц, было опрошено 50 преподавателей.

Анкета состояла из нескольких структурированных вопросов, а именно:

1. Какие методы вы используете в обучении предметам STEM?
2. Насколько необходимо педагогам дошкольных учреждений модернизировать средства, используемые для обучения?
3. Насколько полезно с точки зрения педагога давать детям STEM-образование, чтобы подготовить их к вызовам современного мира?
4. Подготовлены ли педагоги для применения STEM?

### **5. Результаты исследования**

Ответы на первый вопрос показали, что педагоги знакомы с областями STEM, но не на удовлетворительном уровне. Однако они осознают, насколько важна их роль в классе и связанные с ней обязанности. Опрошенные утверждают, что активно ищут курсы, чтобы лучше понять либо STEM в целом, либо отдельные его предметные области.

В части модернизации образовательных технологий результаты исследования показали, что педагоги в основном согласны с необходимостью использования технологий и модернизации средств, используемых в образовании. Повышенный уровень согласия отмечается и по использованию новых технологий в дошкольном образовании, так как педагоги считают, что это положительно влияет на развитие ребенка. Также респонденты считают более полезным для

учителя использовать новые технологии для поиска информации, чем для ученика. Наконец, статистика показывает значительное снижение уровня согласия учителей в отношении использования новых технологий в детских играх.

Подводя итог анализу данных, собранных с помощью анкеты, разумно констатировать, что педагоги, как правило, дают ответы с уверенностью и больше соглашаются с точками зрения в отношении предметных областей, с которыми они знакомы, таких как математика. Большинство опрошенных учителей также положительно относятся к преподаванию технологии и инженерного дела, но они не считают его столь же полезным, как предметная область математики и естественных наук. Это отсутствие уверенности в своих ответах может быть связано с их небольшим опытом интеграции элемента инноваций в образование.

Заключительный этап - сделать выводы из результатов исследования и проанализировать сделанные наблюдения. Несмотря на то, что педагоги не очень хорошо знакомы с направлениями STEM, они стремятся создать здоровую атмосферу, способствующую развитию детей. Как предлагается в учебной программе дошкольного образования, педагоги должны воспитывать культуру обучения, чтобы у детей формировалось позитивное отношение к учебе, что впоследствии поможет им преодолевать препятствия в их будущем.

Однако навыки, которые развивает STEM-образование, в основном связаны с их способностью распознавать, применять и включать концепции из областей науки, технологий, инженерии и математики для достижения целей и решения сложных проблем с использованием элемента инноваций [2, стр. 54]. Учителя, похоже, довольно скептически относятся к передаче этих знаний через STEM-подход учащимся с ограниченными возможностями обучения или девочкам. Тем не менее, исследования выявили положительные результаты подхода относительно студентов, поскольку они получают больше возможностей с точки зрения профессиональной карьеры [3, стр. 113].

Кроме того, гендерные различия в когнитивных способностях действительно проявляются в раннем возрасте, но биологических данных исследований, которые объясняли бы повышенный интерес мальчиков к STEM-подходу, недостаточно. Мальчики более восприимчивы к математическим знаниям, но более вероятно, что именно среда, а не биологические факторы влияют на интерес девочек к STEM. Результаты показывают, что социокультурное влияние и, в частности, гендерные стереотипы являются основными причинами недостаточной представленности женщин в областях STEM [1, стр. 56]. Учитель также является образцом для подражания для своих учеников, поэтому, если он является энтузиастом STEM, то это отношение сознательно или бессознательно перенимается детьми [3, стр. 134].

### **Вывод**

Результаты данного исследования предоставляют достаточно доказательств, чтобы дать четкие ответы на вопросы исследования, которые были поставлены ранее. Что касается преподавания областей STEM в дошкольном образовании, разумно отметить, что учителя подходят к этим предметным областям по-разному. Например, математика считается наиболее важной областью STEM, в то время как технологии и наука менее интегрированы в дошкольную деятельность, а обучение инженерному делу упоминается только теоретически. Буква «Е» в слове STEM, по-видимому, привлекает меньше всего внимания, так как преподаватели считают, что ее интеграция в современные учебные программы не так важна, как остальные предметные области.

Несмотря на то, что учителя не так хорошо знакомы с областями, связанными с STEM, они признают его важность для дошкольного образования. Однако недостаточно поддерживать такие

заявления только в теории. По-видимому, более вероятно, что учителя представляют идеальную ситуацию в своих ответах, поскольку мало данных, подтверждающих фактическое использование технологий и методов обучения STEM в российских дошкольных образовательных учреждениях.

Наконец, если мы хотим максимально использовать STEM-подход, мы должны признать, что предметные области взаимосвязаны и создать устойчивую цепочку между ними. В то же время колебание между взглядами на области STEM и отдельным обучением каждой предметной области разрывает цепочку.

Тем не менее, положительное отношение учителей к важности STEM может стать первым шагом к интеграции данного элемента инноваций в дошкольное образование. Для учителей также чрезвычайно важно пройти надлежащую подготовку по STEM, чтобы они могли применять соответствующие образовательные методики и вносить изменения в систему дошкольного образования.

#### **Список литературы:**

1. Breiner, J. M., Harkness, S. S., Johnson, C. C., & Koehler, C. M. (2012). What is STEM? A discussion about conceptions of STEM in education and partnerships. *School Science and Mathematics*, 112(1), 3-11.
2. Honey M., Pearson G., Schweingruber H. (Eds.). (2014). *STEM integration in education: Status, prospects, and an agenda for research*, 500. Washington, DC: National Academies Press.
3. Stohlmann M., Moore T.J., Roehrig G.H. (2012). Considerations for teaching integrated STEM education. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 2(1), Article 4.

## Педагогические конфликтные ситуации

**Мхитарян Рузанна Араратовна**

*Студентка 1-ого курса филологического факультета  
по специальности русский язык и литература, ЕГУ, Иджеванский филиал, Иджеван, Армения*

*Научный руководитель: Минасян Светлана Михаеловна, профессор РАЕ, к.п.н., доцент кафедры  
русского языка и литературы, ЕГУ, Иджеванский филиал, Ереван, Армения*

**Аннотация:** Данная статья направлена на изучение конфликтных ситуаций педагогической деятельности. Сегодня по всему миру наблюдается нарастание агрессивной атмосферы, жесточенности. Поэтому сейчас очень важно воспитывать у детей доброжелательное отношение к окружающим, учить внимательно относиться к ближним. Наше время часто поднимается вопрос конфликтов в школе. Источником их, как правило, являются падение интереса педагога к личности ребенка, нежелание понять его внутренний мир. Возникновение проблемных и конфликтных ситуаций обусловлено и падением престижа педагогической профессии в обществе, авторитарностью в школьном управлении, возросшей напряженностью в межличностных отношениях в школьном социуме. Целью данной работы является изучение типологии педагогических конфликтов и выявление путей их разрешения. Объект исследования - педагогическая деятельность. Предмет исследования - конфликтные ситуации в педагогической деятельности. Задачи исследования: рассмотреть понятие педагогического конфликта и его типы; выявить основные причины возникновения конфликтов в педагогической деятельности; изучить способы и методы урегулирования и разрешения педагогических конфликтов.

**Ключевые слова:** педагогический конфликт, конфликтная ситуация, разногласие, педагогическая деятельность, деструктивное и конструктивное решение, инцидент.

Школа, как и любое другое образовательное учреждение - это не только учебный процесс, но и групповое взаимодействие совершенно разных людей, которые общаются между собой, взаимодействуют друг с другом. В ходе такого взаимодействия возникает большое количество конфликтных ситуаций, участники и образовательное учреждение в целом стремятся разными путями разрешать эти конфликтные ситуации. Для того, чтобы умело использовать конфликт в педагогическом процессе, необходимо, естественно, иметь теоретическую базу: хорошо знать динамику и все составляющие. Ведь без теоретических знаний, невозможно разобраться в самой сути конфликтной ситуации и найти верные пути её разрешения.

Конфликт - форма социального взаимодействия между двумя или более субъектами, возникающий по причине несовпадения желаний, интересов, ценностей или восприятия [1, с.3]. Говоря иначе, конфликт — ситуация, когда два или более субъекта взаимодействует таким образом, что шаг вперед в удовлетворении интересов, восприятия, ценностей или желаний одного из них означает шаг назад для другого или других. Мы рассматриваем педагогический конфликт, то есть конфликт, субъектами которого являются участники педагогического процесса. Конфликт несет разрушительную силу. Если он произошел между учителем и учеником, то приведет к снижению успеваемости и значительно ухудшит результаты воспитательного процесса. Противоречие «учитель-родитель» способно навредить третьему лицу – учащемуся. Острая ситуация в структуре «Учитель –учитель-администрация» не редко приводит к профессиональному выгоранию педагога. [5, с.15]. По мнению Исаевой А. Г выделяются особенности педагогического конфликта:

- ✓ Разные социальные статусы сторон. Соответственно, процесс поиска продуктивной формы выхода из конфликта значительно затрудняется.
- ✓ Разный взгляд на ситуацию. Зачастую учителю не всегда удается понять оппонента, а тому, в свою очередь, не удается справиться с эмоциями.
- ✓ Наличие сторонних наблюдателей.
- ✓ Школа – это общественное место. И любая ситуация становится наглядным примером для учеников. Учитель всегда должен об этом помнить, вступая в конфликт. Педагог при любых условиях должен вести воспитательный процесс.
- ✓ Школа - это модель общества! Учитель в этой модели главный показатель норм поведения в обществе.
- ✓ Невозможность допускать ошибки. Любая оплошность педагога в решении конфликта неизбежно может вызвать новые проблемы и столкновения[3,35].

Для возникновения любого конфликта необходимо наличие двух факторов: конфликтной ситуации и инцидента. Конфликтная ситуация - это совокупность объективных и субъективных условий, при которых проявляется резкое противодействие двух и более сторон. Конфликтная ситуация характеризуется состоянием напряженности взаимодействия конкретных субъектов, причем степень напряженности определяет вероятность и остроту протекания конфликта. Переход конфликтной ситуации в явный конфликт происходит под воздействием определенного толчка - инцидента. Инцидент - это действие одной из сторон, вызывающее ответную реакцию другой стороны и тем самым провоцирующее конфликт. Как отмечает Темина С.Ю., конфликт может, проявляться в различных действиях.

1. Конфликтогенные. Выражение гнева, возмущения, применение наказания, негативная оценка личности студента, его оскорбление, насмешка и т.п.

2. Конфликтотерпимые. Уход и затягивание решения проблемы, компромиссные действия.

3. Конструктивные. Действия по изменению неблагоприятного хода развития ситуации. Переключение внимания, легкая ирония, "шаг навстречу", неординарные действия и др. [4, с. 144]. Действия первого рода способствуют нарастанию напряжения и обострению конфликта, не отвечают основной функции преподавателя - созданию наиболее благоприятных условий для развития личности студентов. Действия второго рода не решают педагогической проблемы, т.к. ведут к затягиванию конфликтной ситуации, усложняя с течением времени возможность ее эффективного разрешения. Действия третьего рода в случае адекватного и грамотного их использования позволяют преподавателю ослабить возникшее психосоциальное напряжение в учебной группе, осуществлять свои функции и в течение определенного времени разрешить существующий конфликт. Рассмотрим некоторые виды конфликтных ситуаций, причины возникновения и способы их разрешения.

#### **Конфликт «Ученик — ученик»**

Разногласия между детьми — обычное явление, в том числе и в школьной жизни. В данном случае учитель не является конфликтующей стороной, однако принять участие в споре между учениками порой необходимо. Причины конфликтов между учениками

- борьба за авторитет
- соперничество
- обман, сплетни
- оскорбления
- обиды

- враждебность к любимым ученикам учителя
- личная неприязнь к человеку
- симпатия без взаимности
- борьба за девочку (мальчика)

#### **Способы решения конфликтов между учениками.**

Как же конструктивно решить подобные разногласия? Очень часто дети могут урегулировать конфликтную ситуацию самостоятельно, без помощи взрослого. Если вмешательство со стороны учителя все же необходимо, важно сделать это в спокойной форме. Лучше обойтись без давления на ребенка, без публичных извинений, ограничившись подсказкой. Лучше, если ученик сам найдет алгоритм решения этой задачи. Конструктивный конфликт добавит в копилку опыта ребенка социальные навыки, которые помогут ему в общении со сверстниками, научат решать проблемы, что пригодится ему и во взрослой жизни. После разрешения конфликтной ситуации, важен диалог учителя с ребенком. Ученика хорошо называть по имени, важно, чтобы он почувствовал атмосферу доверия, доброжелательности. Можно сказать что-то вроде: «Дима, конфликт— не повод переживать. В твоей жизни будет еще много подобных разногласий, и это неплохо. Важно решить его правильно, без взаимных упреков и оскорблений, сделать выводы, определенную работу над ошибками. Такой конфликт станет полезным». Ребенок часто ссорится и показывает агрессию, если у него нет друзей и увлечений. В этом случае учитель может попробовать исправить ситуацию, поговорив с родителями ученика, порекомендовав записать ребенка в кружок или спортивную секцию, согласно его интересам. Новое занятие не оставит времени на интриги и сплетни, подарит интересное и полезное времяпровождение, новые знакомства.

#### **Конфликт «Учитель — родитель ученика»**

Подобные конфликтные действия могут быть спровоцированы как учителем, так и родителем. Недовольство может быть и обоюдным.

#### **Причины конфликта между учителем и родителями**

- разные представления сторон о средствах воспитания
- недовольство родителя методами обучения педагога
- личная неприязнь
- мнение родителя о необоснованном занижении оценок ребенку

#### **Способы решения конфликта с родителями ученика**

При возникновении конфликтной ситуации в школе важно разобраться в ней спокойно, реально, без искажения посмотреть на вещи. Обычно, все происходит иным образом: конфликтующий закрывает глаза на собственные ошибки, одновременно ищет их в поведении оппонента. Когда ситуация трезво оценена и проблема обрисована, учителю проще найти истинную причину конфликта с «трудным» родителем, оценить правильность действий обеих сторон, наметить путь к конструктивному разрешению неприятного момента. Следующим этапом на пути к согласию станет открытый диалог учителя и родителя, где стороны равны. Проведенный анализ ситуации поможет педагогу выразить свои мысли и представления о проблеме родителю, проявить понимание, прояснить общую цель, вместе найти выход из сложившейся ситуации. После разрешения конфликта, сделанные выводы о том, что сделано неправильно и как следовало бы действовать, чтобы напряженный момент не наступил, помогут предотвратить подобные ситуации в будущем.

#### **Конфликт «Учитель — ученик»**

Такие конфликты, пожалуй, наиболее часты, ведь ученики и учителя проводят времени вместе едва ли меньше, чем родители с детьми.

Причины конфликтов между учителем и учениками

- отсутствие единства в требованиях учителей
- чрезмерное количество требований к ученику
- непостоянство требований учителя
- невыполнение требований самим учителем
- ученик считает себя недооцененным
- учитель не может примириться с недостатками ученика
- личные качества учителя или ученика (раздражительность, беспомощность, грубость).

#### **Решение конфликта учителя и ученика**

Лучше разрядить напряженную ситуацию, не доводя ее до конфликта. Для этого можно воспользоваться некоторыми психологическими приемами.

#### **Алгоритм разрешения педагогического конфликта**

- Определить суть конфликта: его причины, участников, последствия.
- Создать команду по разбору ситуации и разрешению конфликта: в нее могут входить только одни непосредственные оппоненты, либо еще и свидетели, коллеги, классный коллектив. Главное, чтобы соотношение сил было равное.
  - Определить роль ведущего в разборе конфликта.
  - Определить время и место. Важно, не приступать к разрешению ситуации в самый разгар противостояния. Необходимо, чтобы все успокоились и настроились на конструктивную беседу.
  - Установить правила: не перебивать, не оскорблять, не врать.
  - Выслушать позицию обеих сторон. В ходе разговора ответить на вопросы. Что произошло? Почему это произошло? Какие чувства вызвал конфликт у оппонентов? Как быть дальше? Собрать предложения по урегулированию ситуации. Провести, например, «мозговой штурм». Выбрать из общего списка, предложение, удовлетворяющее обе стороны.
- Это общий алгоритм урегулирования конфликтной ситуации. Но, в зависимости от многих критериев конфликта, этот алгоритм можно провести в форме ролевой игры, деловой встречи, неформальной беседы. А в рамках психологии, возможно, включить в методику сказкотерапии или драмотерапии. Фантазия педагога не знает границ. Поэтому даже скучный алгоритм можно превратить в интересный процесс. Главное, чтобы участники ситуации приобрели бесценный опыт и применяли его в жизни. Важно осознавать, что хорошие взаимоотношения с окружающими представляют собой большую общественную ценность.

Таким образом, конфликты, как неотъемлемая часть современной жизни, чаще всего ассоциируются с агрессией, спорами, враждебностью. Однако многие конфликты способствуют принятию обоснованных решений, развитию взаимоотношений, помогают выявить скрытые проблемы. Поэтому в теории конфликтологии учат, что в каждом конфликте есть как разрушительное начало, так и созидательное начало. Конфликты могут выполнять позитивную и негативную функцию. Они могут нести деструктивные разрушения, или привести к образованию новой системы, новых взаимоотношений, более близких, более рациональных. Конфликт — это прежде всего способ, путь преодоления возникших противоречий, способ взаимодействия сложных систем, в который входит и педагогический процесс. В конфликтологии утверждают, что конфликта не нужно бояться, а необходимо знать, как им управлять. Управление конфликтами

означает их прогнозирование, предупреждение, направление в созидательное русло, их разрешение. Существует множество причин, как субъективных, так и объективных, которые провоцируют конфликты, часто они неизбежны. Но в случаях разрешения педагогических конфликтов, очень важно, осознавать долгосрочную перспективу применяемых стратегий поведения. Так как конфликт свидетельствует о каких-либо противоречиях, необходимо постараться осознать их, и лишь за тем снять эти противоречия, наиболее конструктивным способом. И тогда своевременно разрешенные конфликты не будут обостряться и накапливаться. А это в свою очередь, будет положительно отражаться, как на межличностных взаимоотношениях, так и на продуктивности педагогической деятельности.

#### **Список литературы:**

1. Ерушова, Н.А. Педагогический конфликт. Технология разрешения конфликтов. – Урал.ун-та , 2015. – 76с
2. Исаева, А.Г. Педагогический конфликт. Технология разрешения педагогического конфликта . М Академия, 2013. – с.27.
3. Темина С.Ю. Конфликты школы или школа конфликтов. -М.: МПСИ,- 2002,-144с
4. Холмунинова, Б.А. Причины и некоторые особенности педагогических конфликтов / Молодой ученый. – 2016. - № 10 – С.12-14
5. [интернет ресурс]-Режим доступа: <http://any-book.org>
6. Семенцова, Е.И. Школьные конфликты: виды, пути решения, приемы и примеры [Электронный ресурс] / Е. И. Семенцова. – Режим доступа: <http://pedsovet.su/publ/72-1-0-4305>
7. [интернет ресурс] -Режим доступа: <http://pedsovet.su>
8. [Интернет ресурс] Режим доступа: <http://www.rastut-goda.ru>

## Современные формы контроля и оценки образовательных достижений школьников

**Мысак Марина Константиновна**

*магистрант, Высшая школа педагогики,*

*2 курс, педагогический факультет, Павлодарский педагогический университет, Павлодар, Казахстан*

*Боталова О.Б., кандидат педагогических наук Высшей школы педагогики, доцент, Педагогический факультет, Павлодарский педагогический университет, Павлодар, Казахстан*

**Аннотация.** Данная статья посвящена вопросу применения на уроке современных форм оценивания, которые вызывают несомненный интерес в определении понятия оценки и контролю знаний обучающихся. В статье освещаются теоретические аспекты и особенности, проанализированные в учебно-методической литературе, по современным формам оценивания с точки зрения педагогической науки и практики. На смену традиционным формам оценивания были взяты новые, в качестве одних из важнейших средств повышения мотивации, учащихся, развитию их самостоятельности в учебной деятельности, обоснованности эффективности применения современных форм контроля и оценки в настоящее время. В процессе педагогического исследования проведенный анализ позволил систематизировать полученные данные, также позволил доказать целесообразность применения данных форм оценивания.

**Ключевые слова:** подготовка педагога, современные формы контроля, оценивание школьников, диагностическое оценивание, суммативное оценивание, эталонная форма оценивания, нормативное оценивание, критериальное оценивание.

Быстро развивающаяся среда с постоянно развивающимися технологиями требует систему образования, способствующей творчеству и инновациям, а для этого мы стремимся чтобы педагоги были готовы к использованию различных методов и средств для достижения этой цели, одной из них является использование на уроке современных форм контроля и оценки образовательных достижений учащихся, как одного из способа развития личности, где происходит формирование коллективного начала, конкурентоспособности, самовыражения, необходимые ученикам чтобы реализоваться как личность в современном мире.

Контроль знаний и учебных достижений учащихся был и остается основным звеном учебно-воспитательного процесса. Именно оценка помогает учащимся составить цели обучения, ориентироваться на критерии для выполнения определённых заданий, организовывать свою деятельность для достижения определенных успехов в качестве субъекта образовательного процесса. Успеваемость учащихся определяется оценкой качества проделанной работы и способствует развитию учебной деятельности в виде системы ожидаемых результатов, где ожидаемым результатом является описание различных видов учебной деятельности, обеспечивающих интеграцию предметных знаний и умений.

Результаты оценивания могут быть использованы в качестве стимула повышения уровня обучения, а это позволяет использовать самостоятельное и открытое обучение на уроке, приспособить учащихся к различным видам мышления, например, «дивергентному мышлению», что позволит найти различные способы для решения задач, тем самым приблизить себя к получению высокой оценки от учителя. Использование учителем на уроке более современных форм оценивания предоставляет учащимся более высокий уровень потенциала для преодоления неопределенностей, охватывая любую ситуацию в процессе обучения.

Оценивание достижений, учащихся должно включать четкое и точное указание на

правильность выполнения задания по чтению, письму и счету, и такой же показатель - на определение степени достижения учеником поставленной цели. Во время проверки критериев ученики смогли бы высказать свое мнение о том, как выражать свои мысли и рассказывать о своих мечтах, ожиданиях и планах, слушая ответы одноклассников, а также предоставленные учителем учебных аудио или видео материалов.

Проведение оценивания в классе позволяет учащимся делать краткие выводы и анализировать свои результаты, сравнивать их с результатами одноклассников, данный метод хорошо помогает при изучении художественной литературы, ведь дети учатся выделять главное, использовать нужную и интересную информацию при написании письменной работы. Изучение литературы благоприятно сказывается на развитии грамотности, и четкого и ясного мышления, так учащиеся, используя данные навыки четко формулируют свои мысли при написании эссе.

Оценивание учебных достижений, учащихся является ключевой частью современной образовательной системы, где оценка служит индивидуальной системой сравнения производительности по всему спектру обучения. Целью оценивания является сбор соответствующей информации об успеваемости учащихся и определение интересов учащихся для вынесения суждений об их учебном процессе. Учителя, получая данную информацию, могут проанализировать уровень успеваемости каждого учащегося, а также выявить конкретные склонности, навыки, таланты, скрытые способности отдельной группы учеников, что также будет использовано при составлении учебных планов. Нельзя не обратить внимание на тот факт, что целенаправленное оценивание достижений повышает интерес детей к уроку, усиливает стимул к достижению более высоких результатов и положительно организует сам эффект обучения.

Оценка может усилить эффективность преподавания и обучения, что также активизирует обратную связь между учителем и учащимися, которая развивается с течением времени благодаря созданию хороших отношений в классе.

Приобщая внимание в младшем школьном возрасте к таким понятиям как оценка и самостоятельное оценивание своих достижений, учащиеся приходят к выводу что для получения более высоких результатов своей работы стоит использовать нестандартные подходы к решению задач, прибегать к умению разносторонне мыслить, использовать как логическое, так и критическое мышление на уроке, прибегать к творческому подходу при выполнении групповой работы. Благодаря этому мы не только закладываем в них основу, но создаем благоприятную среду в классе.

Система оценивания также претерпела радикальные изменения и была проанализирована в системе критериального оценивания, с четким набором прогностических критериев успеваемости учащихся. Подчеркивается важность понимания глубины знаний, умений и гибкости оценивания знаний учащихся. Новые формы оценивания предоставляют возможности для улучшения воспитания и преподавания, позволяют сформировать нравственные и духовные качества ученика, соблюдать содержание разделов и сроки предложенных тем, ориентировать учащихся на важность развития социальных навыков, активно участвовать в процессе обучения.

В первых классах общеобразовательных школ оценки не выставляются. Всё-таки, школа - это не оценки, это обучение. Подход обучения без оценок - это определенный сдвиг в мышлении как учащихся, так и их родителей. Но исходя из этого мы не можем прийти к выводу что оценивание в первых классах полностью отсутствует, пусть без оценок, но в классе учащиеся пользуются одним из новейших форм оценивания обновлённой системы образования – рефлексией, где они могут проявлять творческий подход, рисковать, терпеть неудачи и учиться на своих ошибках во имя самосовершенствования и получения знаний.

В данном случае ученики оценивают свою работу и работу друг друга. Они получают обратную связь от учителя и своих одноклассников и используют эту обратную связь для саморефлексии и анализа своей работы. На данном этапе мы можем использовать совершенно новую форму оценивания достижений учащихся, как «знаковая система».

Например, знак круга «О» - можно интерпретировать в виде критерия, где ученик в своей тетради закрашивает кружок определенным цветом. Цвет будет использоваться в качестве эталона для самооценивания: зеленый цвет - все верно; желтый цвет - имеются незначительные ошибки; красный цвет - много ошибок или задание не выполнено.

Исследованием данных об использовании современных форм контроля для оценки образовательных достижений, учащихся занимались отечественные и зарубежные педагоги и психологи, такие как Н.А. Васильева, В. Надеяев, В. Е. Сосенко, Г. Н. Ушко, Т.С. Куликова, Н.Ю. Коробова, С. Ершиков, Радикальные исследования не ограничиваются казахстанскими методистами. Смагулов Е.Ю., Есмухан М., Ахметов Н.К., Кенеш А.С., Мустафаев А.П., Добрица В.П., Баймуханов Б.Б., Медеуов Э., Казбаева А.К., Отейджанова Б.К., Туякова Е.А. кандидатские исследования.

Анализ работ по данной теме показывает, что не существует единой классификации основных форм оценивания. Мы выделили 6 основных форм и представили их в таблице ниже.

Основные формы оценивания	
Диагностическая форма оценивания	Это альтернативное форма оценивания, целью которой является задача обнаруживать трудности, учащихся во время обучения и точно оценивать проблему.
Формирующая форма оценивания	Формирующее оценивание помогает учителю понять процесс обучения и ориентировать его по личностным характеристикам учащихся, также это помогает учителю подобрать для них материал для корректировки своего обучения.
Суммативная форма оценивания	Суммативное оценивание учащихся рассматривается как итоговое, оно может помочь сообщить об успехах, учащихся, но данная форма оценивания не может дать четкую связь соотношений процессов обучения и регулирования учебной деятельности учащихся.
Эталонная форма оценивания	Эталонное оценивание - это один из видов оценки обучения, который сравнивает приблизительные результаты с уже полученными, мотивируя учащихся ставить цели и развивать свои навыки.
Нормативная форма оценивания	Оценки, основанные на нормах - это тесты, предназначенные для сравнения знаний ученика с его сверстниками, обычно основанные на государственных образовательных стандартах, разграниченные по возрастным категориям или другим демографическим данным. В отличие от эталонного оценивания, при данной форме ученик вправе самостоятельно оценивать свои достижения.

Критериальная форма оценивания	Широко известная критериальная форма оценивания сравнивает результаты отдельного учащегося со установленными целями, задачами и ожидаемыми результатами обучения, и в дальнейшем на основе полученных результатов, сравнивает полученные данные, независимо от результатов его сверстников.
--------------------------------	---

Современные формы оценивания помогают контролировать процесс обучения и диагностировать успеваемость учащихся, предполагая, что оценки используются для выявления предметов или областей, в которых у учащихся могут возникнуть трудности. Преподаватель, используя эту информацию, может оценить, насколько эффективен его стиль преподавания и план урока, чтобы помочь учащимся добиться успеха. К счастью, существуют специальные стратегии оценивания, которые облегчают жизнь учителей и помогают им сделать свою работу интерактивной и значимой. Существуют также формальные и неформальные методы оценки, используемые как в школах, так и в среднеспециальных и высших учебных учреждениях.

	Формальные формы оценивания	Неформальные формы оценивания
	Работа в парах или группах	Письменные размышления
	Коллективный результат класса	Проверка на понимание
	Онлайн-обучение	Беседа

Работа в парах или группах позволяет учащимся создать пространство для взаимного обучения. Когда учащиеся решают задачи в парах, они делятся своими знаниями и учатся помогать друг другу. В то время как результаты класса рассматриваются как коллективный вид работы в классе. Учащиеся в группах представляют результат своей командной работы для получения оценки.

Письменные размышления позволяют учащимся отражать то, что они изучают. На самом деле, это очень быстрый и простой метод оценки, который также доказывает свою эффективность. А вот проверка на понимание позволяет учителю сделать некоторые паузы во время занятий, чтобы убедиться, что ученики следуют за ним.

Таким образом, современные формы оценивания являются одними из практичных и положительных форм оценивания, они помогают учителям оценивать достижения учащихся и их успехи в учебе, благодаря ним учителя также могут объективно оценивать компетенции учеников в течение некоторого времени или в течение проведения нескольких дисциплин.

#### Список литературы:

1. А. Н Майоров. Тесты школьных достижений: конструирование, проведение, использование /- СПб., 1996. - 302 с. - ISBN 8-88857-021-4.
2. Галицких Е.О. Интегративный подход к профессионально-личностному становлению будущего педагога // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2000. - № 3. - С. 51-53.
3. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления; под ред. А.М. Матюшкина. М.: Прогресс, 1965. 456 с.
4. Государственная программа развития образования на 2016-2019 годы, утвержденная Указом Президента № 205 от 1 марта 2016 года

5. Дрязгунов К.В. Формирование дивергентного мышления старшеклассников на уроках обществознания // Образование и общество. 2003. № 1. С. 132-140.
6. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 9 апреля 2016 года № 501-V с изменениями от 3 июля 2017 года
7. Хридина Н.Н. Организационно-педагогические условия обеспечения эффективности образовательного процесса в профессиональных училищах: канд. пед. наук. 13.00.08. - Екатеринбург, 1997. - 182 с.
8. Международная система оценивания знаний /on 28 September 2011 //Электронный ресурс. URL: <http://ru.wikipedia.org/w/>.
9. Система оценивания знаний: качества освоения образовательных программ учащимся, важнейший элемент образовательного процесса //Электронный ресурс. URL: <https://nao.kz/blogs/download/117>.
10. Смирнова Л.Л. Рейтинговая система оценивания знаний /on 28 September 2011//Электронный ресурс. URL: <http://ru.wikipedia.org/w/>.

## Особенности социализации младших школьников с ЗПР

Огурцова-Рощина Анна Ивановна

Студент 1 курса, направления подготовки

Психолого-педагогическое образование. Профиль: Семейное воспитание,

Институт педагогики и психологии, Москва, России

(Научный руководитель: Приступа Елена Николаевна, д.п.н., профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии семейного образования, Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Москва, Россия)

**Аннотация.** Статья посвящена изучению основных черт, характерных для детей с задержкой психического развития; особенностей социализации младших школьников с ЗПР, а также факторы, от которых она зависит; основных положений коррекционной работа. В статье приведены определения основных определений темы: «социализация», «задержка психического развития». Рассматриваемая тема будет интересна педагогам, родителям, а также другим специалистам, работающим с детьми с ЗПР.

**Ключевые слова:** задержка психического развития, социализация, общение, взаимодействие, особый ребенок, общественный опыт

Социализация – процесс усвоения индивидом общественного опыта, системы социальных связей и отношений. В процессе социализации человек приобретает убеждения, общественно одобряемые формы поведения, которые нужны ему для жизни в социуме. Социализация относится к тем процессам, посредством которых люди учатся эффективному взаимодействию вместе для нормальной совместной жизнедеятельности.

В качестве источников социализации индивида выступает, прежде всего, передача культуры через различные социальные институты, например, семья, школа. Также к условиям социализации относится взаимное воздействие людей в процессе общения и коллективной деятельности, опыт, который связан с периодом раннего детства, с формированием основных психических функций. Наконец, процессы саморегуляции, а именно постепенная замена внешнего контроля индивидуального поведения на внутренний самоконтроль являются еще одним источником социализации [6].

Советский психолог, Л. С. Выготский рассматривал социализацию как присвоение индивидом общественного опыта, всей культуры общества. Он писал, что нередко бывают необходимы особые, специально созданные культурные формы с той целью, чтобы осуществить культурное развитие дефективного малыша. Нарушения в психическом развитии мешают гармоничному взаимодействию личности и социума, в котором она развивается и растёт, что ведёт к серьёзным проблемам при общении малыша с другими людьми и при выстраивании социальных связей [2, 4].

Задержка психического развития – особый тип аномалии психического развития ребенка, характеризующийся равномерным или неравномерным отставанием психического развития от сроков условной нормы. Норма – понятие достаточно размытое в силу значительного числа факторов, которые влияют на развитие ребёнка. Условно эти причины делятся на: внешние, внутренние и образованные в ходе их взаимодействия. К внешним факторам можно отнести весь спектр взаимодействий ребенка с внешним миром, начиная от условий ухода, заканчивая

воспитательным подходом дома и в детских учреждениях. К внутренним факторам относятся состояние физического здоровья и нервно-психическая индивидуальность.

Детям с задержкой психического развития свойственно затрудненное усвоение навыков чтения, письма, счета, снижены непосредственная память и внимание. У таких малышей имеются легкие нарушения речевых функций. Но все эти затруднения возможно компенсировать при особых педагогических воздействиях с детьми, страдающими задержкой психического развития [1, 6].

Особую привязанность дети с ЗПР испытывают к матери, что проявляется в особой потребности в общении, материнской ласки и поддержки. Мама ассоциируется у малыша с защитой, мама всегда поможет справиться с любой трудной задачей. От количества ласки и внимания мамы, зависит общение ребёнка со сверстниками. Желание общаться со ровесниками у детей с ЗПР значительно повышается, если сами дети проживают и воспитываются в неблагополучной семье. При ЗПР ребенок очень хорошо определяет специфику отношений внутри семьи: уровень тревожности и напряженности в общении родственников, эмоциональную модальность, свое положение. Из-за эмоциональной напряженности, вызванной атмосферой и отношениями дома, ребенок неосознанно «блокирует» передачу своих волнений напрямую, что усложняет работу педагога, который не понимает, что происходит с ребенком и как ему помочь [4, 11].

Количество страхов одного младшего школьника с ЗПР в 1,5 раза больше количества страхов, приходящихся на школьника с нормальным развитием. У детей с задержкой психического развития отмечается повышенная тревожность в школе, которая характеризуется страхом получить низкую оценку, тревогой по поводу оценок, даваемых окружающим и общим стрессом от нахождения в школе, в окружении огромного количества различных людей [8].

На основе проведенных исследований, Омаровой П. О. и Гоношилиной С. В. были выделены особенности социализации, свойственные младшим школьникам с ЗПР, к которым относятся общение в малых группах с ребятами, более старшего или наоборот младшего возраста, попытки занять доминирующую позицию в общении, неполное развитие личностных и познавательных мотивов [4, 10].

Успешная социализация ребенка с ЗПР в большей степени зависит от взаимодействий с педагогом, перед которым стоят такие задачи, как развитие у ребенка общительности и умения делать выводы, воспитание заинтересованности в общении с новыми людьми, обучение контролю своих чувств и эмоций, умению избегать конфликтов и находить компромисс в спорах. Взрослому необходимо помочь ребенку сформировать адекватную самооценку, создать атмосферу для развития социальных эмоций и коммуникативной активности ребенка [5].

Комплексная психолого-педагогическая коррекционная работа с детьми с ОВЗ, в том числе с ЗПР, имеет важное значение для развития у них положительных качеств личности. О такой работе в своих статьях писали Гайфуллина Л. К. и Индебаум Е. Л. К основным особенностям, которые можно выделить из проведенных исследований, можно отнести постепенный переход от индивидуальных занятий к групповым формам, доброжелательная атмосфера, а именно принятие ребенка какой он есть, отсутствие акцентирования на его психических особенностях. Также очень важным моментом является проведение занятий в игровой форме, что предполагает свободное самовыражение ребенка, развитие воображения и навыков коммуникаций для совместной деятельности. При этом, важно отметить, что коррекционная работа должна быть направлена не только на развитие личности ребёнка с ЗПР, но и на его взаимоотношения с окружающими

людьми, которые зависят от совместных усилий родителей, педагогов, психологов, врачей и других специалистов [3, 7].

**Список литературы:**

1. Абрамов А. В. Задержка психического развития (ЗПР). Лечение ЗПР в Центре Сухаревой. URL: <https://suhareva-center.mos.ru/services/enlightenment/zaderzhka-psiicheskogo-razvitiya/>
2. Выготский Л. Социализация Собрание сочинений в шести томах – М.: Педагогика, 1983
3. Гайфуллина Л. К. Формирование у обучающихся с ЗПР адекватных способов социального взаимодействия в коллективе сверстников.
4. Гоношилина С. В. Педагогические науки // Особенности социального развития детей и подростков с задержкой психического развития
5. Зеленкова И. В., Мазур Ю. Ю. Особенности и педагогические условия развития эмоциональной сферы младших школьников с ЗПР – 2019
6. Зинченко В. П., Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь. – М.: АСТ, 2008
7. Индебаум Е. Л. Типологические характеристики и психосоциальная адаптация детей с ЗПР
8. Козлова А. И., Бут-Гусаим М. В. Психологические науки // Сравнительная диагностика особенностей страхов у младших школьников с нормальным развитием и с ЗПР
9. Медведева Е. А., Павлова А. Социализация Изучение особенностей социально значимых компонентов личности младших школьников с задержкой психического развития в художественной деятельности – 2017
10. Омарова П. О. Психолого-педагогические науки // Социализация детей с задержкой психического развития – 2007
11. Омарова П. О. Характеристика социального развития детей с задержкой психического развития

## К вопросу об обучении компенсаторным стратегиями школьников в процессе обучения диалогической речи

Осипова Ирина Сергеевна

1 курс МГПУ, Москва, Россия

*(Научный руководитель – к.п.н., доц. А.А. Казанцева, кафедра французского языка и лингводидактики, МГПУ, Москва, Россия)*

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности обучения диалогической речи и возможные трудности, возникающие в процессе развития умений коммуницирования. Помимо этого, дается определение понятия компенсаторные стратегии, описываются их виды. Далее приводятся примеры упражнений, направленных на обучение компенсаторным стратегиям.

**Ключевые слова:** диалогическая речь, диалогические умения, диалог, компенсаторные стратегии, коммуницирование, процесс общения.

С каждым годом растет значимость изучения иностранного языка. Необходимость владения иностранными языками обусловлена изменением политико-экономической ситуации в стране, востребованностью специалистов со знанием нескольких иностранных языков в разных сферах деятельности. Во ФГОС одним из предметных результатов освоения иностранного языка является формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции. Именно поэтому обучающимся необходимо, прежде всего, уметь успешно вступать в процесс коммуникации, поддерживать беседу и обмениваться информацией на иностранном языке. Однако диалогическая речь часто вызывает затруднения у школьников. Зачастую они не понимают речи собеседника, не могут перевести отдельных слов и просто не знают, что сказать или ответить из-за отсутствия необходимой информации или недостаточных развитых умений диалогической речи. Компенсаторные стратегии помогают выйти из затруднительных ситуаций во время коммуницирования, они делают процесс общения на иностранном языке более естественным, позволяют избежать недопонимания между собеседниками.

Важно отметить, что проблемой развития умений диалогической речи занимаются на протяжении многих лет разные ученые (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, П.Б. Гурвич, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролюбов, Г.В. Рогова, В.Л. Скалкин, Е.Н. Соловова). В своих работах авторы описывают разные аспекты обучения диалогической речи, приводят примеры упражнений, выделяют особенности обучения данному виду речевой деятельности.

В своих трудах В. Л. Скалкин рассматривает диалогическую речь как «объединённое ситуативно-тематической общностью и коммуникативными мотивами сочетание устных высказываний, последовательно порождённых двумя и более собеседниками в непосредственном в акте общения» [Скалкин 1989: 4]. Многие исследователи выделяют коммуникативные, психологические и лингвистические, особенности, непосредственно связанные между собой (И.Л. Бим, М.Л. Вайсбург, Н.И. Гез, В.Л. Скалкин).

Вопросы обучения компенсаторным стратегиям являются предметом исследований различных ученых (Д.А. Речнова, К.С. Попова, Т.А. Танцура, С.А. Крекнин, М. Р. Коренева). А.С. Крекнин утверждает, что «впервые к понятию «стратегия» ученые обратились в связи с изучением процесса овладения языком иностранным языком детьми» [Крекнин 2017: 94]. С помощью компенсаторных стратегий дети стали успешнее справляться с изучением языка.

Д.А. Реченова делает акцент на том, что важно уметь отличать понятия компенсаторные стратегии и компенсаторные умения. Компенсаторные стратегии являются следствием использования компенсаторных умений, поскольку компенсаторная стратегия представляет собой четко выстроенный алгоритм действий по решению затруднений, возникающих во время коммуникации [Реченова 2021: 142].

С.А. Крекнин рассматривает компенсаторную стратегию как «деятельность по реализации некоего числа субординатных целей и средств, ведущая к достижению главной первоначальной цели - компенсации прерванного процесса коммуникации вследствие дефицита языковых ресурсов» [Крекнин 2017: 94].

На сегодняшний день существует различные компенсаторные стратегии, направленные на развитие умений диалогической речи. Важно отобрать именно те стратегии, которые действительно будут оказывать эффективное воздействие на умения коммуницирования обучающихся и будут удобны для использования на уроках иностранного языка в школе. Анализ работ позволяет выделить следующие компенсаторные стратегии для обучения диалогической речи:

1. стратегия уклонения, которая заключается в избегании тем, которые представляют определенную трудность для говорящего;
2. паралингвистическая стратегия, которая заключается в применении следующих паралингвистических средств: звукоподражание, жесты, демонстрация, мимика;
3. стратегия аппроксимации, основанная на описании своих идей и мыслей с применением различных языковых средств, которыми владеет обучающийся;
4. стратегия переноса, заключается в переносе знаний о семантических и формальных признаках известных языковых единиц на подобные незнакомые языковые средства;
5. стратегия ожидания, заключается в использовании специальных слов (so, well, let me think) и пауз, чтобы получить дополнительное время для подбора слова или необходимой информации;
6. стратегия антиципации или вероятностного прогнозирования, которая заключается в предположении о возможном значении услышанного слова или речевой структуры, которую ранее говорящий не использовал в своей речи и не был знаком с данным словом.

Существуют различные упражнения, направленные на обучение данным компенсаторным стратегиям. Задания, направленные на перечисление, описание, объяснение и классификацию терминов и понятий помогут обучающимся выходить из затруднительных ситуаций в процессе коммуникации посредством объяснения значения слова, вызвавшего затруднение. Данные задания особенно важны, поскольку «категоризация - один из наиболее важных процессов в структуризации поступающей информации» [Абдулмянова 2010: 38]. Когда обучающиеся видят затруднительное слово, его стараются отнести к какой-то категории, подвести под иерархическую структуру своего тезауруса [Абдулмянова 2010: 38]. Также существуют задания, состоящие в построении нескольких синонимичных рядов. Задания, направленные на выделение основной мысли в сообщении, учат школьников видеть ключевые слова в ходе диалогического общения на иностранном языке. В результате обучающиеся могут из целого высказывания партнера извлечь основной смысл и ключевые моменты.

Также можно использовать упражнения на перифраз. Обучающиеся используют разные грамматические конструкции и лексические средства для объяснения одной и той же мысли или идеи.

М.Р. Коренева выделяет три основные группы упражнений, направленных на обучение компенсаторным стратегиям: ориентирующие упражнения, исполнительские упражнения и продуктивные упражнения [М.Р. Коренева 2017: 211].

Ориентирующие упражнения связаны с работой по учебным материалам, знакомят обучающихся с компенсаторными стратегиями.

Исполнительские упражнения направлены непосредственно на обучение компенсаторным стратегиям. Данные упражнения подразделяются на репродуктивные и продуктивные. Репродуктивные упражнения заключаются в воспроизведении речевой деятельности. Продуктивные упражнения направлены на творческую деятельность обучающихся.

Контролирующие упражнения состоят из контроля деятельности как со стороны учителя, так и со стороны обучающихся (самоконтроля). Важно отметить, что самоконтроль и рефлексия обучающихся не менее важны, чем контроль со стороны преподавателя, они должны присутствовать во время всего обучения компенсаторными стратегиями.

Таким образом, в данной статье мы рассмотрели понятие диалогическая речь, её основные особенности, а также понятие компенсаторные стратегии, их виды и упражнения, направленные на обучение данным стратегиям. Овладение компенсаторными стратегиями позволит обучающимся грамотно выстраивать процесс общения на иностранном языке без затруднений и прерываний иноязычной коммуникации.

#### **Список литературы:**

1. Скалин, В.Л. Обучение диалогической речи: (на материале англ. яз.): Пособие для учителей / В.Л. Скалкин. – М.: Рад. шк., 1989. – 185 с.
2. Абдулмянова, И.Р. Формирование профессионального тезауруса личности как цель профессионального образования / И.Р. Абдулмянова // Вестник ТГПУ. – 2010. – №2. – С. 36–39.
3. Коренева, М. Р. Методическая система формирования компенсаторной компетенции говорения / М.Р. Коренева, М.Ю. Карбаинова // Вестник Бурятского государственного университета. – 2017. – № 7. – С. 205–212.
4. Крекнин, С.А. Сущностная характеристика компенсаторных стратегий обучения разговорной речи / С.А. Крекнин // Вестник тамбовского университета. – 2017.– №1.– С. 94–96.
5. Речнова, Д.А. Способы развития компенсаторных стратегий на уроках английского языка / Д.А.Речнова // Державинский форум. – 2021. – №19. – С. 141–147.

## Геймификация в образовательном процессе.

**Перяшкина Арина Алексеевна**

*студент 3 курса кФилатова Ольга Николаевна к.п.н. доцент,  
Факультет управления социально-технических сервисов,  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования «Нижегородский государственный  
педагогический университет имени Козьмы Минина»  
(Мининский Университет), Нижний Новгород, Россия*

**Аннотация.** В статье рассматривается применение игровых технологий (геймификации) в образовательном процессе. Особое внимание уделено определению психотипов участников игры. Геймификация образовательного процесса должна применяться при обучении в современном цифровом обществе.

**Ключевые слова:** Геймификация, образовательный процесс, цифровая среда, индивидуальные особенности.

Как тренды меняют образование? По прогнозам в ближайшие годы объем мирового рынка образования увеличится до семи триллионов долларов, а доля онлайн-обучения вырастет, как минимум, на 50%. Новые технологии пришли в обучение. Как инновации меняют образовательный процесс по всему миру и даже в России?

Мировой рынок Educational technology или сокращенно EdTech к 2025 году вырастет более чем вдвое – объем составит триста сорок два миллиарда долларов. Это касается и России. Даже недавний опыт с обязательной дистанционкой, со всеми положительными и отрицательными фактами не помешает этому. По мнению многих аналитиков Россия – в центре цифрового образования в Восточной Европе [1,3,6]. А это значит, что рано или поздно новые методики вытеснят консервативную систему обучения, которая сохранилась еще с советских времен. В чем ее минусы? Все просто, привычный тайминг в 45 минут не рассчитан на учеников с разным уровнем восприятия, уроки не вовлекают класс в образовательный процесс, а оценки не заставляют детей учиться усерднее. Изменить учебный процесс и сделать его современным помогают переосмысление ролей преподавателя и обучающегося, новые диджитал-решения и геймификация.

Элементы игры были в образовании столько, сколько человечество вообще обучает и учится: в них начали играть еще античные школьники. Например, изучая римское право, в ходе урока ученики моделировали ситуацию, а следом тут же ее разрешали. В начале двадцатого века ученые начали изучать игры. В 1938 году была опубликована одна из первых работ на эту тему – трактат Homo Ludens, «Человек играющий» голландца Йохана Хёйзинги. Он первый объяснил влияние игр на общество и мотивацию человека. В 1980-х годах в США появилась философия видеоигр, а чуть позже в Европе зародилась новая область исследований – Game Studies. А геймификацию изучали и внедряли даже в СССР. Всем знаменитый слоган «пятилетку в четыре года» – не что иное, как мотивационный элемент «рабочей игры».

Геймификация как система начала формироваться в 2000-х годах вместе с развитием технологий. В 2010-х годах ее стали внедрять в бизнес и образование. Это стало ответом на однотипность и консервативность процессов.

Игры работают с внешней стороной обучения. Геймификация не меняет контент, а создает «упаковку», которая стимулирует учеников и студентов. Сюда подключаются квесты, уровни, аватары или персонажи, в которых «перевоплощается» обучающийся, а также PBL- элементы: points (очки), badges (бейджи) и leaderboards (рейтинги лидеров). Вся суть в том, что школьники или студенты получают очки за выполненную задачу, собирают бейджи- награды за успехи и благодаря этому, получают место в рейтинге лидеров. Такие игровые практики могут сделать интереснее любой предмет. Но есть условия, которые важно учесть: индивидуальные особенности конкретной личности обучающегося.

Каждый год проводится конференция по искусственному интеллекту в образовании[2,5]. И на одной такой встрече была выработана стратегия по типам игроков и их индивидуальной адаптации в игровой среде. На старте нужно обязательно определить психотип участника игры. Всего их 7: искатель, выживший, сорвиголова, темный кардинал, завоеватель, социальщик и ачивер. У каждого из них есть разные потребности, которые важно учитывать. Персонализированные занятия дают более высокие результаты, чем массовые. Если верить исследованиям, они повышают качество образования на 43% и сокращают время обучения на 30%. Роли может распределять как преподаватель, так и сами обучающиеся в зависимости от поставленной цели и специфики учебной дисциплины.

Геймифицировать подачу контента на занятии помогают разные сервисы и приложения. Например, Classcraft, которой пользуются около двух миллионов студентов и школьников во всем мире. Это онлайн-игра, которую преподаватель и обучающиеся проходят на занятии. За каждый правильный ответ студенты получают баллы, благодаря которым в дальнейшем могут «прокачивать» своих персонажей и получать реальные бонусы. Например: возможность пропустить занятие, повысить балл или даже спросить правильный ответ на экзамене. Успех каждого игрока в Classcraft напрямую зависит от уровня всей команды. Исследователи в данной области отмечают, что такая система бонусов увеличивает число выполненных задач у группы на 24%.

К геймификации относятся по-разному. Есть мнение, что обучающийся может увлечься формальными аспектами обучения и будет стремиться только получать «ачивки». Другие эксперты говорят, что зло от компьютерных игр «сильно преувеличено, а положительное влияние – не изучено». Обучение через игру все еще принято считать чем-то несерьезным: как можно освоить точные науки, как математика, химия или физика, с помощью квестов, рейтинговых таблиц, бейджей с индивидуальными достижениями или компьютерных игр? Игра еще не гарантирует полную вовлеченность обучающегося – человек должен сам захотеть активно играть. Но элементы геймификации обязательно должны присутствовать у каждого преподавателя не зависимо от преподаваемой дисциплины.

Несмотря на критику, по всему миру внедряют игровые технологии и видеоигры в школьное и профессиональное образование. Многие исследователи утверждают, что игры положительно влияют на учебный процесс[1,4]. Они развивают креативность, внимание, концентрацию в пространстве, способность принимать рациональные решения в экспертных ситуациях и работать в команде.

Если верить исследованиям разных стран, из двадцати крупнейших городов мира самыми «цифровыми» в сфере образования можно назвать Дубай, Сидней, Торонто, Лондон и Лос-Анджелес. Цифровая школа в этих городах – та, где есть Wi-Fi, интерактивные доски и электронные учебники, а педагог позволяет использовать собственные гаджеты на занятиях.

Россия активно поддерживает новые тренды в образовании. Внедрение новых идей и технологий в учебную систему – долгий процесс. Чаще всего преподаватели просто-напросто не готовы использовать новые технологии на своих занятиях. Стереотип о том, что эффективно учиться на стыке образования и развлечения невозможно, слишком силен даже среди молодых педагогов. Но лишь применяя новые, неконсервативные, нестандартные решения и идеи можно добиться лучших результатов в образовательном процессе.

#### Список литературы:

1. Петров Ю.Н., Фирсов М.В., Филатова О.Н. Познавательное направление развития цифровизации профессионального образования // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. — 2020. — № 2 (52). – С.7-11.
2. Фирсов М.В., Филатова О.Н., Гущин А.В. Опережающие обучение навыкам будущего (Future Skills) посредством разработки компьютерных тренажеров и цифровых ассистентов с искусственным интеллектом // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. — 2020.-№3(53).
3. Филатова О.Н., Гущин А.В., Шобонов Н.А. Профессиональное образование в современном информационном обществе // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. №61(2). – С.200-202.
4. Филатова О.Н., Рябков О.Ю., Ермолаева Е.Л. Формирование инженерного мышления у обучающихся на занятиях образовательной робототехники // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. №68 (4). – 245-247.
5. Markova S.M. Forecasting the development of professional education // Markova S.M., Tsyplakova S.A., Sedykx E.P., Khizhnaya A.V., Filatova O.N. Lecture Notes in Networks and Systems. 2020. T.91. C.452-459.
6. Markova S.M. University modernization in the conditions of industrialization of production and intelligent machines // Markova S.M., Tsyplakova S.A., Sedykx E.P., Filatova O.N., Khizhnaya A.V. Lecture Notes in Networks and Systems. 2021. T.200. C.940-947.

## Влияние различных стилей педагогического общения на психоэмоциональное развитие личности обучающихся

**Пивина Дарья Денисовна**

*студентка 1 курса, направления подготовки  
Психолого-педагогическое образование,*

*Профиль: Семейное воспитание, Институт педагогики и психологии ФГБОУ ВО  
«Московский педагогический государственный университет», Москва, Россия*

*(Научный руководитель: Приступа Елена Николаевна, д.п.н., профессор, зав. кафедрой педагогики  
и психологии семейного образования, Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО  
«Московский педагогический государственный университет», Москва, Россия)*

**Аннотация:** Целью данной работы было рассмотреть и осведомить положительное и отрицательное влияние различных стилей педагогического общения на характер обучающихся, их место в коллективе, мышление, а также психоэмоциональное состояние в целом, параллельно определяя какой же из них наиболее эффективен в обучении, а главное в социализации и адаптации учеников, на основе результатов мною составленного опроса.

**Ключевые слова:** педагогическое общение, психоэмоциональное развитие, общение, адаптация, влияние, социализация, школа.

Общение – это самое важное и главное средство коммуникации, подразумевающее под собой «взаимодействие людей, в результате которого происходит обмен знаниями, действиями, опытом, результатом деятельности» [1]. Оно выступает как некий посредник между мыслями человека и другими людьми.

Общение присутствует везде, где есть человек: в технической, пищевой, торговой, политической, правовой, духовной, бытовой, образовательной сферах. Мой же рассказ пойдет про последнюю – сферу образования – а точнее влияние общения на ее участников.

Педагогическое общение – это «вид профессионального общения, направленного на создание благоприятного психологического климата» [2], от которого зависит протекание педагогического процесса в целом. В структуру педагогического общения входят: взаимопонимание, взаимовосприятие и взаимодействие педагога и аудитории, а также обмен информации между ними [10].

От своевременной и правильной организации общения педагога со своей аудиторией зависит реализация задач педагогической деятельности (например, «формирование системы научных знаний, воздействие на поведение и эмоциональное состояние учащихся», их социализации, а также организации комфортной образовательной среды), а также профессионального успеха самого педагога [1, 9, 11]. Ведь, только наладив правильный контакт с учениками, все старания педагога по объяснению материала, его обучению, пройдут не зря, потому что ученики, в свою очередь, будут уважать преподавателя, внимательно его слушать и усваивать новую для них информацию.

Стиль педагогического общения чаще всего в большей степени зависит от характера, настроения, личности и темперамента самого педагога [1], от тех целей, которые он хочет достичь с этой аудиторией. На основе этих факторов выделяют такие стили педагогического общения как:

- Авторитарный – данный стиль подразумевает полное доминирование педагога над аудиторией, то есть вся инициатива, деятельность класса, группы подвластна только ему; информация передаётся с помощью указаний, приказов и команд; общение ведется только с узким кругом избранных учеников.

▪ Демократический – стиль характеризуется яркими взаимодействиями между педагогом и аудиторией и их сотрудничеством; общение ведется со всем классом; у учеников присутствует самостоятельность и инициатива. Данный стиль возвращает у учеников учтивость и доброжелательность, так как в классе постоянно царит комфортная, безопасная атмосфера, в которой никто не боится высказать своё мнение. В отличие от предыдущего стиля здесь информация передается с помощью неких обсуждений, бесед, предложений и советов.

▪ Либерально - попустительский – фундаментом данного стиля является полное безразличие и незаинтересованность педагога к деятельности аудитории; ответственность полностью перекладывается на учеников; авторитет у учителя теряется, он не контролирует действия коллектива [3,7].

▪ Правильное, в особенности профессионально выстроенное педагогическое общение может выполнять следующие функции: обучающую, воспитывающую и психотерапевтическую (по мнению К. Роджерса, который подразумевает под ней вспомогательные способности педагога, а также раскрытие им потенциала, идей учеников) [8].

Рассматривая влияние различных стилей общения педагога с аудиторией, в частности с классом, важно упомянуть проблему адаптации ребенка, которая рассматривается как один из факторов социализации, психоэмоционального развития личности обучающихся в школьной среде. Переход на новый этап обучения – является кризисной и одной из важных стадий в жизни учеников, предполагающая не только смену атмосферы, предоставляемой информации (ее количества и вида), коллектива, мышления (с наглядно-образного на словесно-логический), вида деятельности, но и приобретение новых ролей, которые порождают изменение модели поведения [5].

Но какое же именно влияние будет оказывать тот или иной стиль на психоэмоциональное развитие учеников в период обучения в школе? Возможно авторитарный стиль педагогического общения будет эффективнее, чем демократический, хоть он и жестче, или произойдет совсем наоборот. Предлагаю разобраться с каждым из них:

▪ Авторитарный – данный стиль сильно влияет на детей и их психику отнюдь не в лучшую сторону. «Такие дети показали самый высокий уровень тревожности (63,3%)», мотивация к учебе находится на среднем уровне среди всех стилей, отношение к учителю холодное и отреченное, они не видят в нём «опоры». Данные факторы очень сильно воздействуют на процесс формирования личности ребенка, так как на их почве возникают различные травмы, которые так или иначе оставят свой след, образуя некую прореху.

▪ Демократический – этот стиль показывает самые положительные результаты среди других стилей: тревожность учеников снижена, они достаточно мотивированы, «формирование «внутренней позиции ребенка более успешно протекает в классе у учителя с демократическим стилем. У 84% учеников данного класса внутренняя позиция школьника носит содержательный характер». Но и в тоже время, они позволяют себе намного больше, чем другие, то есть порождают конфликтные ситуации за счёт недовольства или не соглашения с учителем.

▪ Либерально-попустительский – при данном стиле наблюдается нормализованный показатель тревожности, очень малое присутствие мотивации к учебе, а также не конфликтность учеников [3,4,5,6,12].

Проводя опрос на тему «Какой тип педагогического общения для вас лучше», выборку которого составили обучающиеся от 9 до 22 лет, то есть ученик младших классов школы (представитель Школы №429 района Соколиная гора), а также студенты Московского

педагогического государственного университета (МПГУ) и студентка РГУФКСМиТ, созданный с целью определить и обозначить самый оптимальный, лучший, а главное эффективный стиль общения педагога с аудиторией, его важные черты характера на основе предпочтений самих обучающихся разных возрастных групп, было выявлено, что 100% респондентов предпочитают именно демократический стиль общения.

Данный факт ярко демонстрирует точку зрения современной молодёжи на систему обучения: сейчас для них наиболее главным и важным критерием является гуманность педагога, его доброжелательность и открытость перед учениками. Респондентам важнее чувствовать особую «дружескую» связь с педагогом, ощущать комфортную и приятную атмосферу при обучении, нежели чем брать ориентир на жёсткость преподавания и самостоятельность как в других вариантах.

«Слово учителя – это ничем не заменимый инструмент воздействия на душу воспитанника. Искусство воспитателя включает, прежде всего, искусство говорить, обращаясь к человеческому сердцу» - так утверждал В.А. Сухомлинский, и с ним нельзя не согласиться.

Педагогическое общение – это показатель мастерства педагога, благодаря которому мы также можем наблюдать и эффективность самого образовательного процесса. Ведь, если педагог будет плохо подготовлен к своей деятельности, вероятно, вряд ли у него что-то получится: ученики его не поймут, будут постоянно конфликтовать, бунтовать, и в конце концов произойдет хаос.

Поэтому сейчас, во времена технологий и современных установок, важно обучать студентов педагогических направлений правильному педагогическому общению. Так как оно является основным инструментом преподавателя, на котором основано не только будущее учеников, протекание их социализации и адаптации, но и психоэмоциональное развитие как личности, как ячейки современного общества.

#### **Список литературы:**

1. Борзиева, З. М. Общение и педагогическая деятельность, стиль педагогического общения / З. М. Борзиева. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2021. — № 5 (347). — С. 326-327.
2. Двойнин, М. Л. Особенности педагогического общения / М. Л. Двойнин, Ю. Б. Муравьев // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 1996. – № 2(4). – С. 80-81.
3. Дибирова, М. М. Педагогическое общение как фактор успешной педагогической деятельности / М. М. Дибирова, А. Х. Хачароева // Учитель создает нацию: Сборник материалов III международной научно-практической конференции, Грозный, 20 ноября 2018 года. – Грозный: ИП Овчинников Михаил Артурович (Типография Алеф), 2018. – С. 237-243.
4. Ефремова, А. В. Влияние стиля педагогического общения на эффективность учебно-познавательной деятельности учащихся / А. В. Ефремова // Современное географическое образование: проблемы и перспективы развития : материалы Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 23–24 ноября 2017 года / Московский педагогический государственный университет. – Москва: Издательство "Перо", 2017. – С. 218-220.
5. Зайнуллина, Г. И. Проблемы влияния стиля педагогического общения на социальное поведение детей / Г. И. Зайнуллина, Ю. Е. Ржевская, А. Р. Хайруллина // Приоритетные направления развития психолого-педагогической деятельности в современных условиях : Материалы научно-практической конференции, Казань, 15 июня 2018 года / Под редакцией А.Н. Грязнова. – Казань: Университет управления "ТИСБИ", 2018. – С. 54-62.

6. Ибатуллина, Г. М. Педагогическое общение в школе как фактор развития личности / Г. М. Ибатуллина // Социально-ориентированное проектирование системы формирования гражданской идентичности учащейся молодежи в поликультурном образовательном пространстве : Сборник материалов Международной научно-практической конференции. В 2-х томах, Казань, 28 февраля 2018 года / Под редакцией С.Л. Алексеева [и др.]. – Казань: "Данис", 2018. – С. 216-218.
7. Интернет-источник: <https://agespsyh.ru/shpargalki-po-voznrastnoj-psikhologii/37-shpargalka-po-discipline-voznrastnaja-psihologija/838-pedagogicheskoe-obshhenie-funkcii-stili-modeli.html>
8. Интернет-источник: [https://studme.org/77379/psihologiya/pedagogicheskoe\\_obschenie](https://studme.org/77379/psihologiya/pedagogicheskoe_obschenie)
9. Панькова, О. В. Педагогическое общение как основа коммуникативной компетенции учителя / О. В. Панькова // Развитие психолого-педагогической компетенции педагога: теория и практика : сборник материалов Межрегиональной научно-практической конференции, Курск, 01 октября 2018 года. – Курск: Областное государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования "Курский институт развития образования", 2018. – С. 25-29.
10. Полосова, Л. Б. Феномены педагогического общения, влияющие на взаимодействие субъектов педагогического процесса / Л. Б. Полосова // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 2. – С. 226-229.
11. Приступа, Е. Н. Коммуникативные и психолого-педагогические компетенции специалистов по работе с семьей / Е. Н. Приступа // Педагогика: история, перспективы. – 2021. – Т. 4. – № 5. – С. 69-77. – DOI 10.17748/2686-9969-2021-4-5-69-77.
12. Шубникова Е.Г Педагогическое общение как фактор воспитания гуманных взаимоотношений младших школьников – Чебоксары – 2001.

## Идеи экзистенциализма в контексте современного образования

Полошкин Даниил Михайлович

3 курс, Институт педагогики и психологии

Московский педагогический государственный университет

Москва, Россия

**Аннотация.** В статье освещены основные идеи экзистенциальной психологии с целью рассмотрения сущностных аспектов личности, что позволяет определить направления педагогической работы с обучающимися. Педагогическое общение рассматривается как контекст взаимодействия педагогов и воспитанников и как условие их аутентичности. Тезисно обозначены педагогические аспекты методов экзистенциальной психотерапии, которые могут быть использованы как методы воспитания и развития личности. Обращается внимание на необходимость в дальнейших теоретических и прикладных исследованиях в области экзистенциальной педагогики и по вопросам анализа и интегрирования методов экзистенциальной психотерапии в педагогическую практику.

**Ключевые слова:** экзистенциальная психология, экзистенциальная педагогика, методы экзистенциальной психотерапии, воспитание, развитие личности, духовность.

Ещё в прошлом столетии отечественные педагоги В.А. Сухомлинский, Б.П. Никитин, Ш.А. Амонашвили обратили внимание на принципы гуманизма в теории и практики педагогической науки. Они признавали ценность личности, значимость внутреннего мира человека, его духовность, аутентичность, творческое и позитивное начало. В Америке в то же историческое время данные тезисы указывались гуманистическими психологами (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт). Некоторые исследователи считают, что «гуманистическая психология строилась на основе философской школы экзистенциализма» [7, стр. 167]. В начале 21 века отечественные учёные стали расширять гуманистические традиции в педагогике и пришли к её экзистенциальным основаниям (М.И. Рожков, Н.Н. Ниязбаева). Можно сделать вывод, что в основе гуманистических принципов образования лежат идеи экзистенциальных философов, психологов и педагогов.

Чтобы не было путаницы в двух обозначенных направлениях, следует сказать, что идеи гуманизма и экзистенциализма схожи, потому что в обоих течениях на первый план ставится личность, внутренний мир человека, его способность определять самого себя, брать ответственность за собственные поступки, саморазвиваться, искать возможности и воплощать их. Наверное, единственное, чем отличаются данные направления – это взгляд на природу человека. Гуманисты признают, что человек имеет позитивное начало, он с рождения добрый, а социальное окружение может сделать его жестоким. Экзистенциалисты считают, что невозможно определить, каким рождается человек. Стронники экзистенциализма больше нацелены на понимание жизненного пути человека, его переживаний и стремлений. Было бы верным говорить о том, что гуманизм и экзистенциализм – это два взаимодополняющих течения, поскольку в современной литературе можно заметить, как эти концепции объединяют в словосочетание «экзистенциально-гуманистический подход».

Понятие экзистенциализма произошло от слова экзистенция, что в переводе с латинского означает существование, или бытие. Стронники экзистенциализма пытаются показать «становление человека как существующего» [4, стр. 45], они рассматривают «психологическое бытие живого человека, который творит свою жизнь» [3, стр. 102]. Таковы ключевые позиции данного направления в психологии.

Основными представителями экзистенциальной психологии являются В. Франкл, который разработал вид психотерапии, помогающий людям найти и обрести смысл жизни, и Р. Мэй, который заметил потенциал экзистенциальной психологии, сблизил её представителей и тех психологов, чьи взгляды близки к данному подходу. Их идеи позволяют познать концепцию человека.

В. Франкл предлагает трёхмерную модель личности, согласно которой человек представляет собой единство телесного, психического и духовного измерений. Первые два измерения связаны с тем, что в человеке заложены анатомические (функционирование систем органов) и психические (общие закономерности памяти, мышления, эмоций и т.д.) процессы, которые протекают без участия его воли. Но поскольку человек обладает духовностью, он «свободен подняться выше плоскости телесных и психических условий своего существования» [8, стр. 11] и занять определённую позицию по отношению к своему биологическому началу и психофизиологии, исходя из которой будет строиться его жизненный путь. Другими словами, через личностные усилия, возникающие в области духовного, человек определяет себя и свою судьбу.

С точки зрения Р. Мэя, личность обладает свободой и индивидуальностью, стремится устанавливать глубокие взаимоотношения с другими людьми, имеет духовное начало. Анализ идей Р. Мэя позволяет сделать вывод, что философы и психологи данного направления описывают жизненные и личностные категории, присущие исключительно человеку, который осмысляет свою жизнь, имеет внутренние переживания, пытается реализовать себя на собственном жизненном пути.

Таким образом, философия экзистенциализма прочно вошла в психологическую науку, что позволило расширить концепцию природы и развития человека. Однако представления о сущности человека, без которых трудно определить ориентиры педагогической деятельности и создавать необходимые условия для развития личности каждого обучающегося, требуются и в педагогической науке, поэтому в начале 21 века экзистенциальные взгляды осмыслились отечественными педагогами. Под руководством М.И. Рожкова проводились педагогические исследования, за теоретико-методологическую основу которых был взят экзистенциальный подход. Именно это стало исходной точкой развития экзистенциальной педагогики в России.

Тем не менее за рубежом сторонниками экзистенциализма ещё в 20 веке поднимались проблемы, связанные с обучением и воспитанием. Известный философ и психиатр К. Ясперс писал, что интеллектуальные способности не могут дать всестороннего понимания мира, необходима «готовность к духовному постижению» [10], и только тогда человек будет «преисполнен миром, который в своей бесконечной подвижности и открытости дает прочное содержание и делает доступным все остальное» [Там же]. При этом, с точки зрения автора, духовное постижение мира строится на основе воспитания, которое способствует стремлению человека воспринимать и познавать многоаспектный мир. Другими словами, важно не только обучать детей, давать им знания, но и воспитывать их, создавать условия для развития духовности, человечности, заинтересованности к миру. Данные идеи признаются и в современное время. В 2020 году были внесены изменения в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», согласно которым воспитание выдвигается на первый план и становится важным фактором в развитии личности ребёнка и условием приобщения к духовно-нравственным ценностям.

Специалистам известно, что существенную роль в развитии личности обучающегося играет педагогическое общение, в котором «происходит осознание человеком собственной человеческой сущности» [2, стр. 22]. В этом взаимодействии изменяется личность как ребёнка, так и учителя. При этом педагогу необходимо развивать определённые личностные качества, которые позволяют

сделать педагогическое общение эффективным и ценностно насыщенным. К таким качествам можно отнести эмпатию, открытость, заинтересованность, сопричастность другим людям, безусловное внимание к ребёнку. В экзистенциальной психологии считается, что данные качества реализуются подлинно только тогда, когда человек способен выйти за пределы собственного «Я» с целью проникнуться в психологический мир другого и понять его. По мнению К. Ясперса, на этом уровне возникает экзистенциальная коммуникация, вступив в которую, человек может «обрести себя и стать самим собой» [9, стр. 11]. Таким образом, педагогическое общение является контекстом взаимодействия педагогов и воспитанников и должно приобретать характер экзистенциальной коммуникации.

В экзистенциальном направлении ставится акцент на «осознание ответственности человека за формирование собственного внутреннего мира и выбор жизненного пути» [6, стр. 562]. Поэтому перед педагогом встают новые задачи, которые заключаются в том, чтобы научить «человека видеть себя в мире, изучать и оценивать свою жизнь, свое существование» [5], делать осмысленный выбор, быть верным себе и способным открываться другим, отдавать и принимать нечто ценное и значимое.

Можно с осторожностью сделать вывод, что экзистенциальная педагогика – это практическая экзистенциальная психология. Во-первых, экзистенциальная педагогика имеет множество предпосылок в идеях экзистенциальных психологов. Об этом указывал М.И. Рожков. Во-вторых, педагогу в каком-то смысле требуется проводить психологическую работу, воспитывая младшее поколение и развивая личность каждого учащегося. Поэтому мы предлагаем интегрировать методы практической экзистенциальной психологии (экзистенциальной психотерапии) в педагогический процесс и использовать их как методы воспитания и развития личности.

В. Франкл разработал три метода, целью которых является помощь человеку в раскрытии духовных аспектов его личности. Метод парадоксальной интенции применяется в психотерапии фобий и страхов. Клиенту рекомендуется не уходить от своего страха, а, наоборот, совершить то действие, которое он боится. Если перенести данный метод в педагогическую практику, то можно предположить, что он способствует преодолению школьной тревожности, повышению мотивации к обучению, формированию навыков по саморегуляции, помогает учащимся осознать, что свои переживания можно контролировать. Метод дерефлексии используется в ситуациях, когда человек чувствует неуверенность в своих силах. Ему «рекомендуется переключить внимание с самого себя на ценности, которые он может воплотить в окружающем мире» [9, стр. 125]. Такой способ помогает учащимся сосредоточиться на своих сильных сторонах и на тех возможностях, которые он способен реализовать, понимать их значимость для себя и для других. Метод изменения установки направлен на переосмысление отношения к ситуациям, которые невозможно изменить или исправить. Использование этого метода в процессе воспитания и развития личности учит школьников не бояться совершать ошибок и извлекать из них уроки, принимать жизнь во всех её проявлениях, уметь прощать.

В.Б. Шумский описывает метод чтения экзистенциальных текстов, анализ которых позволяет сформировать определённые ценностные ориентации, осознать своё «Я», проникнуться в мир собственных переживаний, что помогает человеку понять направление своего жизненного пути. О.С. Гребенюк и Т.Б. Гребенюк указывают на метод обсуждения дилемм, которые дают учащимся «возможность в будущем сделать правильный выбор в жизненных ситуациях» [1, стр. 214]. Эти методы, способствующие развитию экзистенциальной сферы личности и побуждающие учеников на диспут, можно использовать на уроках литературы при обсуждении произведений.

Нами освещены в общем виде и далеко не все методы экзистенциальной психотерапии, однако мы считаем, что применение данных методов в педагогической практике позволяет открывать новые возможности в работе педагогов, решать педагогические задачи, совершенствовать условия для воспитания и развития личности каждого ребёнка. Поэтому требуются дальнейшие как теоретические, так и прикладные исследования по подробному описанию, анализу и интегрированию методов экзистенциальной психотерапии в педагогический процесс.

Таким образом, экзистенциальная психология представляет человека как творца собственной жизни, обладающего свободой, индивидуальностью, социальностью и духовностью, за счёт которой он может осознавать себя в мире, выбирать, формировать свой внутренний мир, брать ответственность за себя и за жизнь других, наполняться и делиться ценностями, строить искренние взаимоотношения с другими. Понимание данной концепции человека позволяет педагогам видеть новые направления в своей профессиональной деятельности.

### Список литературы:

1. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Педагогика индивидуальности: учебник и практикум для вузов. – 2-е изд., доп. – М.: Издательство Юрайт, 2022. – 410 с.
2. Кулаченко М.П. Педагогическое общение: учебное пособие для вузов. – М.: Издательство Юрайт, 2022. – 152 с.
3. Мэй Р. Истоки экзистенциального направления в психологии и его значение // Теория и практика экзистенциальной психологии / Пер. с англ. / Под ред. С. Римского. – М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2017. – С. 88-131.
4. Мэй Р. Открытие бытия / Пер. с англ. – М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2016. – 192 с.
5. Ниязбаева Н.Н. Педагогика: экзистенциальные основания // Journal of Siberian Medical Sciences. 2007. № 2 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogika-ekzistentsialnye-osnovaniya> (дата обращения: 01.02.2022).
6. Осипова А.А. Основные направления в зарубежной психокоррекционной теории // Психологическое консультирование. Практическое руководство. – Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 2020. – С. 547-598.
7. Сарычев С.В., Логвинов И.Н. История психологии в 2 ч. Часть 2: учебное пособие для вузов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2021. – 211 с.
8. Франкл В. Воля к смыслу / Пер. с англ. – М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 368 с.
9. Шумский В.Б. Экзистенциальная психология и психотерапия: учебное пособие для вузов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2021. – 155 с.
10. Ясперс К. Духовная ситуация времени // Смысл и назначение истории / Пер. М. Левиной. – М.: Политиздат, 1991. – С. 288-418 URL: <http://psylib.org.ua/books/yaspk01/txt04.htm> (дата обращения: 01.02.2022).

## Проблемы технологических инноваций в образовательных организациях типа «Smart University» и пути их решения

Рабенатулутра Александр

*Аспирант кафедры сравнительной образовательной политики  
ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», Москва, Россия*

*Мошляк Габриэль Алексеевна – кандидат исторических наук, доцент кафедры сравнительной образовательной политики, начальник департамента межвузовского сотрудничества ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», Москва, Россия*

**Аннотация.** В качестве общего определения «Smart University» – это университет, в котором совокупность использования подготовленными людьми технологических инноваций и интернета приводит к новому качеству процессов и результатов деятельности. Применение технологических инноваций сталкивается с различными сложностями несмотря на то, что приносит много преимуществ для деятельности вуза. В статье для каждой проблемы находятся альтернативные решения либо по реализации самой технологии, либо по другим подходам при рассмотрении различия в технологических инновациях, используемые 6-ю ведущими вузами мира: Федеральная политехническая школа Лозанны (EPFL) в Швейцарии, Массачусетский технологический институт (MIT) в США, Ольборгский университет (AAU) в Дании, Городской университет Гонконга (CityU) в Китае, Центральный квислендский университет (CQU) в Австралии и Университет Хамдана Бин Мохаммеда «Smart University» (HBMSU) в ОАЭ.

**Ключевые слова:** умный университет, технологические проблемы, деятельности вуза, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), база данных, решения.

Проблемой, возникающей при использовании технологических инноваций в управлении таким типом вузов, является взлом программного обеспечения, используемый в документообороте образовательной организации [2, стр.17]. Понятно, что программное обеспечение играет важную роль для управления масштабной информацией по административным и финансовым делам, поэтому оно всегда подвергается угрозам со стороны, хотя вузы применяют антивирусную систему такую как «Sophos Antivirus» (CQU и MIT). Опасность может быть пересечена в любой момент и может привести к неприятным последствиям таким, как утечка персональных данных, сохранённых на серверах, блокировка сетевых систем в целом и особенно потерь доверия к вузу. Цель кибератак на систему управления заключается в шпионаже за организацией либо физическими лицами, а также шантаж по причине экономических выгод. В целом в 2018 г. из-за кибератак на организации, в том числе и образовательные, в мире были похищены 45 млрд. долларов. Таким образом, причины взлома могут проявляться через передачу данных личного аккаунта другим людям по случайному или по собственному желанию, в том числе по причине существования ложных ссылок на официальные сайты вузов. Для устранения таких неприятностей был предложен вход в систему через сканер объёмно-пространственной формы лица человека «Face ID» или рук. Но для этого необходима установка системы камер на компьютер каждого сотрудника [6, стр.62]. Другой способ — это условие формирования пароля минимум из 10 характерных знаков, имеющих символ, цифру, заглавную букву и знак препинания.

Здоровье персонала также подвергается опасности, поскольку сотрудники работают с компьютером как минимум по 6 часов в день. Такая нагрузка вызывает наступление компьютерного синдрома зрения «CVS» [5, стр.28]. Болезнь может приводит к полной потере четкости глаз. Врач

офтальмолог рекомендует проводить только 3 часа в день за компьютером. Также существуют устройства для защиты от яркого компьютерного света, которые минимизируют риски для глаз сотрудников. Также предполагается введение дополнительного перерыва. Кроме того, персонал устает от сидения на статичном кресле, поэтому необходимо проводить занятия по гимнастике, в целях стимулирования кровообращения тела. По причине использования ИКТ и программного обеспечения в образовательной организации разрываются коллективные коммуникативные общения, что приводит к социальной изолированности и сокращению личного психологического развития персонала, поскольку необходимо сбалансировать его и пытаться совмещать работу на компьютере с живым общением.

В образовательной деятельности существует проблема, которая обозначается как отсутствие единого технологического образовательного стандарта. В результате проведенного исследования доказаны как существующие различия в учебно-программных обеспечениях, так и в использовании платформ массовых открытых онлайн курсов вузов. Даже между европейскими вузами (EPFL и AAU) и англоязычными вузами (MIT и CQU) существует большая разница. Таким образом, уровень знаний обучающихся в использовании технологий не одинаков даже по одному направлению. В результате чего выпускники могут встретить много трудностей при поиске работы. По этой причине применение альтернативных учебно-программных обеспечений по всей стране/региону/миру будет полезно.

Приведение в соответствие дистанционного обучения по количеству времени, по преподаваемым предметам и по обстоятельствам реализации необходимо для решения проблем с недостатком личного общения [3, стр.22]. По причине постоянного совершенствования дистанционного обучения студенты становятся менее общительными, поскольку лекции вкладываются в учебно-информационную систему. В принципе в концепции «Smart University» использование технологий снимает барьер коммуникаций между преподавателем и студентом в процессе обучения. Продолжительность проведения занятия и консультаций в дистанционном формате предусмотрена нормативными актами составленным юристами, психологами и педагогами вузов, кроме чрезвычайных ситуаций, например, меры по распространению болезней, войны. Помимо этого, практические занятия и знание реальности недостаточны по причине употребления электронных учебных материалов. Применение документальных фильмов также предлагается в качестве основных учебных источников.

Квалификация преподавателей/обучающихся по информационно-коммуникационным технологиям оказывается недостаточной несмотря на то, что вузы непрерывно обучают свой профессорско-преподавательский состав, персонал и студентов по причине постоянного обновления лицензионных программных обеспечений. Со временем биологически человек старится и не может быстро адаптироваться к появляющимся технологиям. Для того, чтобы не случился педагогический кризис, нужны молодые способные преподаватели, с которыми необходимо постоянно консультироваться, учитывая их опыт и непрерывное обучение новым программам [4, стр.218].

В научной деятельности зависимость от технологического оборудования приведет к отсутствию необходимых знаний и адаптации обучающихся к реальности. Постоянное использование технологических инструментов для проведения исследований в научных центрах может допускать ошибки в конкретизации измерений и наблюдений. Даже владение подводным дроном и астрономическим телескопом не решает вопрос о правильном выводе научно-гипотезы, кроме результатов проведения научных исследований в реальном мире.

Вузы типа «Smart University» должны требовать от своих ученых спускаться на место проведения исследований для проверки гипотез, в случае подозрения на некорректность заключения. По возможности вузы такого рода могут иметь собственный самолет, подводную лодку, возможно космический корабль для транспортировки своих ученых для выполнения их обязанностей.

В коммерческой деятельности существует недостаточность информации о продаже научных исследовательских разработок/результатов из-за ограничения доступа к информационным порталам. Почти все исследуемые вузы не продают свои научные труды/продукты в интернете, кроме научных публикаций. Возможно, это связано с защитой интересов стран и соблюдением договора с пантерами, но каждому вузу необходимы публикации научных работ с соблюдением авторских прав для блага ученых и повышения репутаций вузов.

По социальному направлению деятельности вуза необходимо открывать официальные страницы в наиболее других популярных мировых социальных сетях, потому что отсутствие официальных страниц в социальных сетях имеется среди таких как – «ВКонтакте», «Телеграмм», «Tik Tok», «Qzone», «Reddit», «Kuaishou» и «Pinterest» [1, стр.27]. Самыми используемыми сетями являются «Facebook», «Twitter», «Instagram» и «Youtube», поскольку количество их пользователей в 2020 г. превысило 300 млн. человек. У пяти исследуемых вузов имеется официальная страница в сети «Linkedin», кроме Гонконгского университета, поскольку в КНР она заблокирована. Но Университет CityU активно использует «WeChat», «Flickr» и «Weibo», которые являются самыми популярными в Китае. Однако, вузы AAU, CQU и MIT тоже используют её. Только Университет HBMSU имеет страницу в «Snapchat».

Социальная сеть «TikTok» была создана в 2017 г. в Китае и вышла на международный рынок в 2018 г. За один год существования она стала одной из самых популярных сетей в мире со 150 млн. пользователями. В 2020 г. объем сети уже составил около 700 млн. аккаунтов пользователей. Платформа «Tik Tok» распространяет видеоролики и большинство ее пользователей – молодежь. Приложения «ВКонтакте» и «Телеграмм» представляют собой русскоязычные социальные сайты, поскольку они созданы в России и очень популярны как в РФ, так и в странах СНГ.

По причине использования виртуальной частной сети «VPN», доступ к некоторым сайтам ограничен. Студент не может выбирать и просматривать другие источники в интернете. Это приводит к недостаткам получаемой информации, которая предоставляется через беспроводную локальную сеть вуза. Также необходимо отслеживать конкретные запрещённые сайты.

Также предлагается сократить количество камер в скрытых местах по причине активной установки камер наблюдения для контроля передвижения по территории вузов. Такие меры вызывают психологические проблемы среди студентов и сотрудников и снижают уровень доверия. Считается, что в образовательных организациях типа «Smart University» учатся и работают адекватные и умные люди, за которыми не нужно следить.

### Список литературы

1. Мерием А. Маркетинг влияния: видение, прогнозы и тенденции // Колскер. 2021. 1-36 URL: <https://www.arpp.org/wp-content/uploads/2021/02/TENDANCES-IM-2021-KOLSQUARE-FR.pdf> (дата обращения: 22.11.2021)
2. Мишин В.А. Цифровые технологии, применяемые в области предупреждения правонарушений (на примере аппаратно-программного комплекса «Безопасный город») // Проблемы правоохранительной деятельности. – 2021. – № 3. – С. 60–64

3. Никуличева Н.В. Внедрение дистанционного обучения в учебный процесс образовательной организации: практ. пособие // Федеральный институт развития образования, 2016 – 72 с.
4. Полякова В.А., Козлов О.А., Непрерывная подготовка профессорско-преподавательского состава вуза в области использования информационных и коммуникационных технологий, Вопросы методики преподавания в вузе=Teaching Methodology in Higher Education. – 2016. – №5 (19-1). – С. 216-227
5. Сапна А. Последствия длительного воздействия цифровых экранов на поверхность глаза // Делийский журнал офтальмологии. – 2020. – №31 (1). – С. 26-30
6. Тимофеева Л. Л. Методические рекомендации по обеспечению информационной безопасности в образовательной организации // Бюджетное учреждение Орловской области дополнительного профессионального образования «Институт развития образования», 2020. — 58. с.

## «ТРУД» как лингвокультурологическое явление в русском и армянском языках

Ревазян Тамара Мегеровна

*Магистрант Ереванского государственного лингвистического университета им. В. Я. Брюсова, Ереван, Армения*

**Аннотация:** в статье рассматривается одно из важнейших явлений в языке и обществе – “труд” – и его характерные черты, особенности употребления лексемы “труд” и семантически близких к нему в различных контекстах, а также рассматриваются специфические лексико-синтаксические окружения, в которых оно выступает и реализуется в русском и армянском языках.

**Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, лингвокультурология, концептология, языковая картина мира, труд

Разные культуры по-разному относятся к различным концептам, наделяя их проявления в обществе этнокультурной коннотацией, что оказывает влияние на воспитание языковой и социальной личности, а это, в свою очередь, влияет на систему представлений о мире, духовную организацию и семантическое воплощение тех или иных элементов в лексической системе. Интерпретирование содержания концепта “труд” и смежных с ним явлений осуществляется с позиций лингвокультурологии, а также в выявлении и описании вербальных средств, репрезентирующих соответствующее содержание не только в пределах русской языковой картины мира, но и с позиций армянской лингвокультуры.

Особое отношение к концепту складывается в таких дисциплинах, как языковая картина мира, лингвокультурология.

Языковая картина мира — исторически сложившаяся в обыденном сознании данного языкового коллектива и отражённая в языке совокупность представлений о мире, определённый способ восприятия и устройства мира, концептуализации действительности. По В. фон Гумбольдту язык как «промежуточный мир» между действительностью и мышлением, при этом язык закрепляет особое национальное мировоззрение. В. фон Гумбольдт даёт акцент различия между понятиями «промежуточный мир» и «картина мира». Промежуточный мир - это статичный продукт языковой деятельности, который определяет восприятие действительности человеком. Его единицей является «духовный объект» - понятие. Картина мира - это подвижная, динамичная сущность, поскольку она образуется из языковых вмешательств в действительность. Речевой акт является ее единицей. [Гумбольдт В. А. 1985: 324, 169].

Как отмечает Маслова: «Культура и язык тесным образом связаны: язык прорастает в культуре, развивается в ней и выражает ее» [Маслова В. А. 2010: 28]. И на основе этой идеи возникла новая наука - лингвокультурология, которую можно считать самостоятельным направлением лингвистики, которая оформилась в 90-е годы XX в.

Совершенно естественно, что для исследования, изучения и описания концептов активно используются пословицы и поговорки. Принимая такую идею за основу, изучение отношения к труду было выполнено при помощи паремий и в армянском языке, и в русском. Ряд пословиц не просто выражает отношение русского человека к лени, но и противопоставляет эти два качества – лени и трудолюбия, которое присуще русскому народу. Например, про людей, которым лень работать, но при этом они любят поесть с удовольствием, в пословицах говорится: «Здоров в еде, да хил в труде», «На работу – спина болит, а есть – за ушами трещит», «В работе – малыш, а есть – крепыш», «работать мальчик, а есть мужичок».

Такой человек идет «на работу позадь последних, на еду вперед первых». Про себя он говорит «работать не могу, а ем по пирогу». Ленивый человек лелеет мечту: лишь бы «пилося бы да елось, да чтоб работа на ум не шла».

На поле и в работе часто бывает так, что «один с сошкой, а семеро с ложкой», «один рубит, семеро в кулаки трубят».

У такого человека, не расположенного к тому, чтобы трудиться, «у него дело из рук валится. Работа в руках плеснет».

Но пословицы с подобным содержанием резко противопоставляются таким, где прославляется человек труда, который с утра до позднего вечера трудится в надежде на сытную жизнь, у которого «в руках дело огнем горит». Говорят «дело мастера боится, а иной мастер - дела». Ленивый не умеет организовать свое дело «с сука на сук, и все недосуг». В таких пословицах явно прослеживается уважение к трудящемуся человеку, к его тяжелому труду и очевидно негативное отношение к человеку, которому не хочется работать, к лени, к желанию ленивых жить за счет трудящегося человека. Про таких людей говорят, что они «живут у Бога – небо копят»

Как нам кажется, некоторую часть пословиц можно объединить одной общей темой: «есть потешно, а работать докучно».

И лежал бы ленивый человек, ничего не делая, да «лежа цела одежда, да брюхо со свинцом», или разновидность этой пословицы - «лежа цела одежда, да в животике негоже».

В России всегда считалось постыдным жить за счет другого, о чем свидетельствуют пословицы: «на чужой каравай рта не разевай, пораньше вставай и свой затевай».

Нередко встречаются пословицы, в которых прославляется труд и даже уважение к трудящемуся человеку, ведь говорят, что «трудовой хлеб сладок», что «заработанный сухарь лучше краденого каравая» - все это говорит о том, что народ ценит хлеб, заработанный своим потом, собственным трудом.

На Руси считали, что «кому работа в тягость, тот не знает радость», ведь крестьяне проводили в поле все свое время, трудясь и надеясь на безбедное будущее. Этой основной массе простого народа противопоставляются те, кто не работал и потому ничего не имел. Им «послал Бог работу, да отнял черт охоту».

Таким образом, в пословицах достаточно явно выделяются два типа людей и соответственно два типа отношений к труду – это люди труда, которые работают не покладая рук, чтобы прокормить себя и свою семью, и ленивые, не желающие работать и стремящиеся жить за счет других. Однако можно сделать вывод, что первых намного больше, чем вторых, тех, кто «работает не покладая рук», работает без отдыха, усердно, «работают, не переводя дыхания», «до седьмого пота». А есть и такие, которые являются их полной противоположностью, те, кто «работают спустя рукава», и отношение к ним резко отрицательное. Таким людям, в качестве совета были адресованы такие пословицы:

«хочешь есть калачи, так не сиди на печи», «на ниве потей, в клети молись, с голоду не помрешь».

Анализируя эти паремии, можно прийти к выводу, что «труд» в русской действительности является тем, что вольно или невольно должен присутствовать в быту, хотя он не всегда приносил радость и удовлетворение.

Армянский народ имел особое отношение к труду, так как он испокон веков сражался за свое выживание и существовании, и в этой „борьбе“, помогло ему огромное трудолюбие и стремление заработать на хлеб собственным потом. Трудолюбие помогло Армянскому народу

сохранить свои традиции и свою яркую индивидуальность. Следует отметить, что в армянских семьях, в процессе воспитания детей, значимое место занимает приучение детей к труду. С ранних лет они начинают ценить тяжкий труд родителей и не только.

Конструктивное отношение к труду ярко выражено в народных сказках пословицах, поговорках, паремиях. Пожалуй, самое распространённое выражение о труде является:

« Ով աշխատի՝ նա կուտի» (рус. «кто работает, тот ест»). К этому выводу мы пришли с помощью составленной нами анонимной анкеты. Эта народная мудрость взята из сказки, которая является русской народной сказкой « Курочка, мышка и тетерев». На армянский язык сказка так и переведена: «Ով աշխատի՝ նա կուտի».

Работа приносит человеку честь, обеспечивает достойную жизнь, делает человека краше. «Աշխատանքը գեղեցկացնում է մարդուն» (рус. «труд красит человека»). «Труд» означает созидание и развитие, интеллектуальный рост, новые личные и общественные достижения.

В целом отношение к труду можно охарактеризовать словами великого армянского писателя Газароса Агаяна: «Աշխատությունը բոլոր արարինությունների մայրն է, ինչպես ծուրությունը ծնողն է ամենայն մոլորյան: Անգործ մնացած հողի վրա բուսնում են ամեն տեսակի անպիտան խոտեր, իսկ մշակվող հողը, որը նպատակ ունի շատերին սնունդ տալու, զարդարվում է ամեն տեսակի բարիքով».(рус. «Работа - мать всех добродетелей, так же как лень является источником всех пристрастий. На пустующей земле растут всевозможные бесполезные травы, а возделанная земля, которая предназначена для того, чтобы накормить многих, украшена всевозможными благами»).[Ղազարոս Աղայան, Երկերի ժողովածու 1899 թ., հատոր 4-րդ :57]

Армянский человек понимал, что труд, кроме того как кормит его, так и наделяет прекрасными качествами, а лень наоборот портит все хорошее что есть в человеке «Աշխատանքը մայրն է ամեն բարիքի, իսկ ծուրությունը՝ չարիքի» (рус. «Работа-мать всякого блага, а лень- зла.» )

Хлеб для данного народа не является простой пищей, выбрасывать остатки хлеба нельзя.

Хлеб священный, хлеб - святость, простота и история народа. Армянский хлеб начинается с земли. Для того, чтобы создать эту святую пищу требовалась кропотливая работа. В процессе трудились и женщины и мужчины. Таким образом, мы очень часто сталкиваемся с пословицами, поговорками, фразеологизмами в которых “хлеб” является награждением за усердный труд: «Աշխատանքը սե է, հացն՝ սպիտակ» эквивалентом можно считать русскую пословицу « Работа черна, да денежка бела» .

Результатом и плодами тяжелой работы можно насладиться тогда, когда понимаешь, что все это ты заработал, заработал собственным трудом и потом: «Աշխատել էրեսի քրտնիքով» (рус. «Работать в поте лица»), «Չանք ու եռանդ չխնայել» (рус.

«Работать не жалея сил»)

В результате анализа паремических средств нами было выявлено, что «труд» играет наиважнейшую роль в жизни человека и общества, поэтому естественно, что пословицы о труде занимают значительное место в паремическом фонде. В итоге, мы убеждаемся, что пословицы русского и армянского народов в семантическом и лексическом планах очень близки. Некоторые же различия обусловлены особенностями национального характера русских и армян.

#### Список литературы:

1. Гумбольдт В. А. Язык и философия культуры – М.: Прогресс, 1985. – 452 с

2. Маслова В. А. Лингвокультурология / Маслова В. А. Изд. 4-е – М., 2010. – 204с.
3. Үшүрүшү Үшүрүшү, Ырлырлы ҫыңышдыңы 1899 ҫ., һшыһр 4-һр

### **Духовная культура современной молодежи**

**Рохманова Зебинисо**

*ст. 2 курса Международного медицинского факультета*

*ОшГУ, Ош, Кыргызская Республика*

*Шарипова Эркайым Козуевна – доктор философских наук, профессор,  
Ошский государственный университет, Ош, Кыргызская Республика*

**Аннотация:** Преобразования, которые произошли во всех сферах общества за последние годы, повлияли и на процесс становления духовной культуры молодого поколения. Вместе с возможностью выбора сфер самореализации современная молодежь приобрела и ряд проблем социального и духовного плана. В их числе - снижение духовности и нравственности, увеличение молодежной преступности, форм девиантного поведения, безработица, социальное расслоение и другие. Сегодня необходимо проанализировать и выделить основные аспекты изучения проблемы развития духовной культуры молодежи. Конструктивное решение данной задачи предполагает краткую характеристику философского контекста развития данной проблематики. Итогом теоретического обобщения проанализированных проблем и направлений исследований станет определение ключевых представлений о механизмах процесса развития духовной культуры молодежи и показ перспективы их реализации в научной практике. Таким образом, весьма важными для настоящего исследования являются два аспекта философского контекста проблемы развития духовной культуры молодежи: Развитие духовной культуры молодежи разворачивается в творческой деятельности, где творчество способствует духовному развитию и совершенствованию личности молодого человека. Источником развития духовной культуры молодежи является «стремление к общечеловеческим ценностям, к самореализации». Данные положения могут быть использованы в качестве основополагающих принципов построения концептуальных основ развития духовной культуры молодежи.

**Ключевые слова:** молодежь, культура, духовная культура, самореализация, социальный статус, духовная идентификация, гуманность.

Реальностью сегодняшнего дня стал кризис процесса духовной социализации молодежи, одним из проявлений которого выступает углубляющийся разрыв преемственности поколений, уничтожение социальной памяти, когда старшее поколение практически не может оказывать действенное влияние на воспитание молодежи в духе традиционных ценностей и патриотизма [4, стр.113].

Большое внимание духовному воспитанию молодежи уделяли античные философы Конфуций, Платон, Аристотель, ученые Средневековья, Нового времени и особенно эпохи Просвещения - Я. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, К. Гельвеций, Дж. Локк, Д.Гоббс, И.Г. Песталоцци. Фундаментальные положения о духовном становлении личности были высказаны в трудах выдающихся представителей немецкой классической философии И.Канта, Г.В.Ф.Гегеля, К.Маркса.

Прежде чем мы приступим к исследованию духовной культуры молодежи необходимо рассмотреть основные понятия «культура» и «духовность». Они представляют собой достаточно сложные понятия, тесно переплетающиеся между собой. Чем сложнее явление, тем труднее дать ему однозначное и исчерпывающее определение.

Культура, являясь связующим звеном между личностью и обществом, выражает человеческую сущность последнего. Первое, что следует отметить при рассмотрении понятия «культура» - это многозначность, размытость очертаний, использование и применение его в различных отношениях.

Впервые в литературе слово «культура» как теоретический термин встречается в работе «Тускулианские беседы» (45 г. до н. э.) римского оратора и философа Марка Туллия Цицерона. В живом языке и литературе той поры оно вначале функционировало лишь как агротехнический термин (обработка земли, возделывание почвы). Цицерон впервые использовал его в переносном смысле применительно к воздействию на человеческий ум. Понимая философию как науку о жизни и продолжая традицию философского человековедения, идущую от Сократа, он посчитал необходимым рассмотреть способы воздействия философии на жизнь человеческую, исследовать вопрос: как хорошо жить? В ответ на этот вопрос был сформулирован тезис: «культура ума есть философия» [5, стр. 138-140].

В трактате «О душе» философ дает определение души в терминах акта и потенции, увязывая их с понятием ум, и деля его на пассивный и активный. Пассивный ум воспринимает извне формы (представления, понятия), деятельность активного ума поясняется двумя метафорами: мастер в его отношении к материалу и свет в его в отношении к освещаемым вещам. Активный ум - единственная отделимая и бессмертная часть души. В «Никомаховой этике» Аристотель пишет «...добродетель это есть сознательно избираемый склад (души)». Трактовка духовности как разумности имеет и этимологические корни [1, стр. 396-448].

Духовная культура человека есть единство пяти составных частей: 1) познавательной культуры; 2) политической культуры; 3) нравственной культуры; 4) правовой культуры; 5) эстетической культуры. Таким образом, состоящая из этих основных частей духовная культура находит свое конкретное выражение, воплощение во всех сферах человеческой жизнедеятельности.

Духовное развитие молодого поколения, на наш взгляд есть результат постоянной борьбы его сущностных сил за возможность становления человека. В этой борьбе возникает множество детерминаций, задающих основные тенденции развития. Но главной тенденцией здесь выступает усиление способности молодежи к накоплению и целесообразному использованию знаний для эффективного решения возникающих проблем. При этом уровень усвоения зависит не столько от квалификации и интеллектуального уровня отдельных людей, сколько от информационных связей между ними.

Исследователи, как правило, выделяют две стороны влияния общественного прогресса как объективного фактора на конкретно проявляемые тенденции духовного развития молодежи. С одной стороны, изменяющиеся объективные и субъективные условия макросреды опосредуют особенности включения молодежи в социальную структуру общества, что сказывается как на формировании духовного облика молодого поколения, так и на степени развития самой социальной структуры. С другой стороны, факторы общественного прогресса, отображаясь в сознании молодых людей, влияют на их потребности, интересы, ценностные ориентации, установки, мотивационную структуру и опосредуют изменения в их поведенческих программах, что в конечном счете также отражается на духовной культуре молодежи.

Важнейшим критерием социального статуса молодежи является ее ценность для общества. Реальная ценность молодежи для общества определяется не комплиментами в ее адрес. Самое главное - как молодые люди участвуют в социальных процессах, насколько важным компонентом этих процессов они реально выступают. Недооценка обществом молодежи проявляется и в недостаточном предоставлении ей возможности проявить, реализовать себя, продвигнуться, осуществить свои потребности и склонности [2, стр.66].

Специфика настоящего исследования побуждает нас подойти к анализу молодежи преимущественно в ее социокультурном и духовном измерении. Вместе с тем важно осознать особенности молодежи как

социального феномена, как специфической социально-демографической группы, участвующей в преобразовании мира и прежде всего социальной действительности на основе духовной самореализации.

Молодежная стадия имеет принципиальное отличие от подросткового и юношеского возраста. Оно заключается в том, что человек в этом возрасте рассматривается обществом как самостоятельный, ответственный за выбор своей судьбы, линию своего поведения, за свои поступки. Вместе с тем, он еще не является взрослым в полном смысле этого слова, поскольку не приобрел должного объема социального опыта, позволяющего адекватно ориентироваться в социальных событиях и выбирать должную линию поведения. В этот период происходит не только освоение социальных ценностей и стандартов поведения, но и апробирование их в практической жизни.

Интенсивный рост исследований процесса духовного становления и развития человека, углубленный анализ его теоретических оснований свидетельствует об изменении самой социальной парадигмы общества, где приоритет отныне отдан общечеловеческим ценностям. Если раньше тезис о развитии духовной культуры молодежи носил декларативный характер (его часто заменяли и подменяли идейно-нравственным или идейно-политическим направлениями в воспитании человека), то сегодня категория «духовная культура молодежи» рассматривается как нечто фундаментальное в процессе становления гуманитарной культуры в молодом человеке. Благодаря духовной культуре, он преодолевает связанную с его физической организацией ограниченность и раскрывает, реализует свою родовую сущность.

Необходимо отметить, что целью развития духовной культуры молодежи является формирование гуманности как высшего проявления направленности личности. Истинная гуманность есть целостная совокупность идей и чувств добра и любви к человеку, совесть и милосердие.

Развитие духовной культуры происходит в процессе духовной деятельности. Элементы духовной деятельности содержатся во всех видах и формах деятельности человека, где основным объектом внимания выступает предметная деятельность, имеющая свой предметный материализованный результат. В ходе же духовной деятельности результатом являются высшие переживания, идеи, мысли, чувства [6, стр.142].

Средством развития духовной культуры является формирование духовных потребностей и способностей человека. Одной из важнейших является потребность «человека в человеке».

В настоящее время в философии активизировался поиск определения такой категории как «духовные способности», определяющие духовное развитие человека. Духовные способности - это способности определенного состояния, состояния постижения истины, которое близко по механизму к состоянию мотивации, но связано с постижением, проникновением, пониманием. Именно с позиций данного определения мы и рассматриваем способность человека к духовной идентификации.

Проблема духовного развития молодежи, проблема формирования ее духовной культуры многопланова и многогранна. Одной из ключевых проблем в исследованиях процесса развития духовной культуры молодежи является разработка концептуально-методических средств фиксации, описания и интерпретации данного процесса. Это обусловлено тем, что процесс развития духовной культуры должны строиться с учетом процессуальной специфики. В настоящее время проблема создания таких концептуально-методических моделей процесса развития духовной культуры недостаточно разработана.

Концептуально-методическая модель позволяет графически отображать взаимосвязь целостной системы понятий и категорий, выражающих стоящую за ними предметную область действительности; во-вторых, включает в себя принципы построения методических средств.

Весь процесс развития духовной культуры протекает в условиях духовной деятельности. В концептуальной модели процесса развития духовной культуры необходимо учесть три плана духовной деятельности: содержательный, реализующий и смысловой. При этом реализующий план должен занимать промежуточное положение относительно плана смысла и плана содержания.

В процессе теоретического анализа проблемы циклового развития духовной культуры мы раскрыли следующую закономерность: процесс развития духовной культуры молодежи имеет различную степень интенсивности на разных стадиях развития. Соответственно, изучение закономерностей данного процесса может составлять предмет исследований, а культивирование способности к духовной идентификации и потребности в духовной самореализации может быть практически значимой задачей.

В нашем исследовании понятие «духовная культура молодежи» логично развивает и ассимилирует следующие концептуальные различия: дух, духовный опыт, духовная идентификация, духовная самореализация, духовная деятельность [3, стр.225]. Человек отождествляет себя с миром, проявляя высшее душевное качество -человечность. Процессы самоидентификации и идентификации ярко выражены в альтруистическом поведении [8, стр. 25-31].

Осознание данных уровней поможет молодежи выстраивать процесс своего духовного развития. В процессе самореализации духовного опыта молодой человек развивает его, вырабатывая свои ценностные ориентации и осуществляя обратную связь.

Показателями развития духовной культуры молодежи являются:

- а) изменение в готовности молодежи к принятию и осмыслению духовного опыта, выражающееся в оценке значимости духовного опыта;
- б) изменение в выраженности способности к духовной идентификации [9, стр.17-29].

Таким образом, процесс развития духовной культуры молодежи раскрывается как постепенное приобретение духовного опыта, как овладение механизмом духовной идентификации, реализации потребности в духовной самореализации.

#### **Список литературы:**

1. Аристотель, О душе. Собр. соч. в 4 т. - М.: 1975. - С. 396-448.
2. Багаутдинов А.М. Нравственность - сущностный уровень духовности. — Уфа. Издательство БашГУ. 2005. - 66 с.
3. Здравомыслов А.Г. Потребности, интересы, ценности. - М.: 1986.- 355 с.
4. Шендрик А.И. Духовная культура советской молодежи: сущность, состояние, пути развития. - М.: 1990. - 130 с.
5. Афанасьева А.И. В поисках моральных ориентиров// Социс. № 3. 2004 . С. 138- 140.
6. Дымов Э.М. Лиминарная идентичность молодежи как следствие трансформации общества // Философия и будущее цивилизации. Тезисы докладов IV Российского философского конгресса. - М: 2005. Т. 4. - С. 42.
7. Заславская Т.И. Человеческий потенциал в современном трансформационном процессе // Общественные науки и современность. №3.-2005.-С. 5-16.
8. Коган Л. Н. Современная молодежь и духовная культура // Молодежь, ее интересы, стремления, идеалы. - М.: 1969. - С. 25-31.
9. Макеева А. Молодежная субкультура как социальный феномен // Прикладная психология и психоанализ. - 1998. № 5 - 6. - С. 17-29.

## Основные направления подготовки советников по воспитанию в российских образовательных организациях

**Рыжова Ольга Семеновна**

*Кандидат педагогических наук,*

*доцент кафедры образования и педагогических наук*

*Академии психологии и педагогики, ФГАОУ ВО*

*«Южный федеральный университет», Ростов-на-Дону, Россия*

**Аннотация.** В российской системе образования со стороны государства и общества усилено внимание к процессу воспитания подрастающего поколения. Анализ нормативно-правовой базы и социальной ситуации показал необходимость разработки комплексной программы воспитательной работы в образовательных организациях. На государственном уровне принято решение об экспериментальном введении новой должности в образовательных организациях – Советника по воспитанию. Представлен проект магистерской подготовки данных специалистов.

**Ключевые слова:** общеобразовательная организация, советник по воспитанию, взаимодействие с детскими общественными объединениями; вузовская подготовка, магистратура.

В российской системе образования значительное внимание уделяется процессу воспитания подрастающего поколения. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ под воспитанием понимается деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде [4].

Президент РФ В.В. Путин внес поправки в закон «Об образовании в РФ», призванные укрепить воспитательную составляющую образовательной системы. Воспитательный компонент должен пронизывать каждую образовательную программу.

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года призвана определить комплекс действий, адекватных динамике социальных, экономических и политических изменений в жизни страны, учитывающих особенности и потребности современных детей, социальные и психологические реалии их развития. Положения Стратегии взаимосвязаны с основными направлениями «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» и предусматривают соответствие процесса развития личности детей национальному воспитательному идеалу, признание и поддержку определяющей роли семьи в воспитании детей [3].

Цель Стратегии: определить приоритеты государственной политики в области воспитания детей, основные направления развития воспитания, механизмы и ожидаемые результаты реализации Стратегии, обеспечивающие становление российской гражданской идентичности, укрепление нравственных основ общественной жизни, успешную социализацию детей, их самоопределение в мире ценностей и традиций многонационального народа Российской Федерации, межкультурное взаимопонимание и уважение [3].

Экс министр просвещения, ныне Президент Российской Академии образования Ольга Юрьевна Васильева акцентировала внимание на том, что воспитательные программы в России необходимо обновить и выстроить системную работу, чтобы процесс воспитания проходил комплексно и активно задействовал учебные заведения. Примерные программы воспитания должны быть обновлены, являться частью региональных государственных программ развития образования, программ патриотического воспитания [1].

В Примерной программе воспитания (2020г.) инвариантными модулями программы являются: «Классное руководство», «Школьный урок», «Курсы внеурочной деятельности», «Работа с родителями», «Самоуправление» и «Профорientация». Вариативными модулями могут быть: «Ключевые общешкольные дела», «Детские общественные объединения», «Школьные медиа», «Экскурсии, экспедиции, походы», «Организация предметно-эстетической среды».

О.Ю. Васильевой были обозначены следующие вызовы перед системой образования: размывание чувства ответственности в разных слоях общества; кризис традиционной семьи; стремительное развитие потребительского общества; возрастание роли СМИ; информационная безопасность подрастающего поколения; увлечение агрессивными компьютерными играми; подмена реального общения общением в социальных сетях; погружение в виртуальную реальность.

Острую социальную значимость воспитательной работы в школе обусловили показатели социальных опросов, проявивших снижение доверия к школе, увеличению количества детей, не посещающих образовательные организации; террористические акты, произошедшие в Казани и Перми; необходимость укрепления социально-педагогических служб; взаимодействие с различными социальными структурами и т.д.

По инициативе В. Путина с 1 марта 2021 года в экспериментальном режиме в школах введена новая должность – советник руководителя общеобразовательной организации по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями.

Научные и методические основы разработки примерных программ воспитания для образовательных организаций разработаны Институтом стратегии развития образования РАО, Институтом изучения детства, семьи и воспитания РАО [2].

В МДЦ «Артек» создается центр повышения квалификации советников директоров школ и колледжей по воспитательной работе. В экспериментальном порядке реализуется программы повышения квалификации в объеме 216 часов для советников по воспитанию. Слушатели программы затем будут апробировать программы воспитательной работы в общеобразовательных школах в 10 пилотных российских регионах: Омской, Брянской, Вологодской, Нижегородской, Калининградской, Тюменской, сахалинской, Челябинской областях, Ставропольском крае и г.Севастополе.

Ростовская и Волгоградская области не участвуют в эксперименте, поэтому в педагогических вузах, на педагогических факультетах, в Институтах повышения квалификации и переподготовки работников образования разрабатываются соответствующие программы подготовки советников по воспитанию.

По нашему мнению, для существенного повышения уровня воспитательной работы в общеобразовательных школах, ориентации в молодежных социальных сетях, реализации этнорегионального компонента воспитательной системы, не достаточно реализация краткосрочных программ. В связи с этим возникла идея разработки сетевой магистерской программы подготовки Советников по воспитанию в Южном федеральном университете г. Ростова-на-Дону и Волгоградского государственного социально-педагогического университета. Приоритетной является модульный принцип построения магистерской программы заочной формы обучения, реализуемой в смешанной форме (очной и дистанционной) в течение двух лет шести месяцев.

Основной целью деятельности советника по воспитанию является формирование воспитательной среды в образовательной организации, способствующей позитивной социализации обучающихся, их духовно-нравственному развитию на основе национальных идеалов и ценностей.

Задачи деятельности специалиста:

- координировать работу специалистов образовательной организации по воспитанию обучающихся, реализации федерального проекта «Патриотическое воспитание»;
- способствовать формированию и распространению позитивного педагогического опыта по вопросам воспитания обучающихся;
- способствовать активному включению обучающихся ОО в деятельность различных детско-юношеских общественных объединений просоциальной направленности.

Нормативно-правовой базой деятельности Советника по воспитанию являются Федеральные государственные образовательные стандарты начального, основного и среднего общего образования, а также Профессиональные стандарты «Педагог» (2013г.); «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» (2018г.), «Специалист в области воспитания» (2017г.), «Специалист по работе с молодежью» (2020г.), а также квалификационные характеристики должностей «воспитатель (включая старшего)», «Заместитель руководителя (директора, заведующего, начальника) образовательного учреждения». Методологической основой построения воспитательной системы школы выступают идеи В.А. Караковского, В.С. Ильина, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Н.Е. Щурковой, Е.В. Бондаревской, О.С. Газмана и др.

Программа ориентирована на подготовку специалистов, способных к осуществлению научно-исследовательской, проектной и практико-ориентированной деятельности в сфере воспитания, социально-педагогического сопровождения обучающихся, взаимодействию с детскими общественными объединениями с учетом этнорегиональных особенностей, принципов безопасности образовательной, социальной и информационной среды.

В структуре образовательной программы представлены следующие модули: «Нормативно-правовое обеспечение образовательной и социально-воспитательной деятельности»; «Междисциплинарные исследования социально-воспитательной сферы современной молодежи»; «Теория, история, методика организации детского движения»; «Стратегический менеджмент качества и управление образовательными организациями»; «Организация внеурочной деятельности и дополнительного образования в школе», «Социально-психолого-педагогическое сопровождение субъектов воспитания».

Основными результатами деятельности советников должны стать: увеличение интереса школьников к образовательному процессу, воспитание всесторонне развитых личностей на основе духовно-нравственных традиций; организаций внеурочной деятельности; выявление и поддержка способностей и талантов детей; создание условий для успешной социализации школьников;

вовлечение детей в деятельность Российского движения школьников (РДШ) и в юнармейские программы.

**Список литературы:**

1. Ольга Васильева о воспитании и роли учителя в этом процессе [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://edu.gov.ru/press/1467/olga-vasileva-o-vozpitanii-i-rol-i-uchitelya-v-etom-processe/>. - Дата доступа: 04.10.2021.
2. Примерная программа воспитания [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://sch2057.mskobr.ru/attach\\_files/programma-vozpitaniya-institut-strategii-razvitiya-obrazov](https://sch2057.mskobr.ru/attach_files/programma-vozpitaniya-institut-strategii-razvitiya-obrazov). - Дата доступа: 04.10.2021.
3. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 N 996-р.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция).

## MAIN AREAS OF ADVISOR TRAINING FOR EDUCATION IN RUSSIAN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

**Ryzhova Olga Semenovna,**  
*Candidate of Pedagogical Sciences,*  
*Associate Professor at the Department of Education and Pedagogical Sciences*  
*Academy of Psychology and Pedagogy*  
*Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education*  
*"Southern Federal University", Rostov-on-Don, Russia*

In the Russian education system, the state and society pay more attention to the process of upbringing the younger generation. Analysis of the regulatory framework and social situation showed the need to develop a comprehensive program of educational work in educational institutions. At the state level, a decision was made on the experimental introduction of a new position in educational organizations - the Education Adviser. The project of master's degree training of these specialists is presented.

**Key words:** general education organization, upbringing advisor, interaction with children's public associations; university training, master's degree.

**Аннотация:** Расширение международных связей и межкультурного взаимодействия в сфере делового общения свидетельствуют о необходимости актуализации иноязычной подготовки в неязыковом вузе в соответствии с текущими мировыми требованиями. Речь идет об учете социальных трансформаций в речевом поведении, фонетической детализации в обучении устному общению, использовании принципа автономности. В этой связи целесообразно исследовать формирование умений социолингвистической интерпретации устной профессиональной речи в лингводидактическом направлении. В частности, представляют интерес социально-обусловленные фонетические маркеры звучащей речи, распознавание которых позволяет установить регион происхождения иноязычного визави, его коммуникативные намерения. Целью статьи является определение алгоритма работы по формированию умений аудиального восприятия студентов неязыковых вузов иноязычной речи, характеризующейся социолингвистическими особенностями.

**Ключевые слова:** принципы обучения, студенты-нелингвисты, англоязычная фонетика, социолингвистика в иноязычном обучении.

Современные образовательные реалии диктуют необходимость формирования личностей, способных владеть языком на том уровне, который необходим для «ведения диалога культур и равноправного межкультурного общения между представителями разных культурно-языковых сообществ» [4]. Социолингвистическое речевыражение в антропоцентрическом анагенезе знаменует собой начало более сложного этапа в процессе обучения иноязычной коммуникации. Признание потенциала развития социолингвистических умений в распознавании языковых вариантов иноязычной речи [3, стр. 85] открывает новые перспективы для совершенствования обучения иностранным языкам.

В современной теории и методике обучения иностранным языкам в высшей школе ставится вопрос о необходимости определения последовательности развития рецептивных умений в рамках компетентностного подхода. Особое внимание уделяется параметрам, позволяющим дифференцировать влияние региона происхождения коммуниканта на продуцируемую речь. «Достижение необходимого уровня владения иностранным языком способно помочь человеку

достичь желаемых результатов в профессиональной жизни, удовлетворить свои потребности в социокультурном пространстве своего бытия» [5, стр. 96].

В неязыковом вузе также ощущается необходимость рассмотреть такого рода ознакомление с языковыми вариациями, в том числе, с упором на автономную составляющую образовательного процесса [2, стр. 28]. В нефилологическом образовательном пространстве эта работа необходима, так как без изучения вариантов речи, с которыми будущие выпускники столкнутся в профессиональном общении, коммуникация будет менее успешна. Знание о нормах языка и их вариантах позволяет выстроить диалог культур в результативном ключе.

Социолингвистический подход в обучении специалистов-нелингвистов невозможен без реализации принципов, которые будут способствовать организации обучения с учетом различных условий и специфики профессиональной деятельности. В этой связи материал должен быть отобран в соответствии с принципами профессиональной направленности, активности, посильности, аутентичности, доступности, автономности. В свою очередь, совокупность принципов, единиц и источников отбора, дидактики работы с материалом, содержания обучения обеспечивает развитие умений интерпретации социально-обусловленных особенностей языка, что предполагает удовлетворение коммуникативных потребностей в профессиональной среде.

В предметном аспекте содержания обучения мы будем ориентироваться на фонетическую специфику речепроизводства в сфере делового общения. В рамках реализации принципа профессиональной направленности обучения предлагаются следующие темы: *marketing, human activities, business travel, customer relations, business activities*.

Работа с языковым материалом выглядит следующим образом. Учащиеся:

- Выписывают из скрипта/отмечают проблемные единицы в аудиозаписи.
- Определяют этимологию звукоматериала.
- Выполняют упражнения на развитие умений понимания звучания.
- При повторном прослушивании посредством паузации фиксируют вариант произнесения затрудняемых в расшифровке фрагментов аудиотекста.
- Прослушивают записи, включающие этнические особенности отработанного произнесения.

Такая последовательность отражает реализацию принципа доступности и посильности, позволяющая продемонстрировать учащимся последовательность усвоения дидактических единиц, способы их усвоения.

Проиллюстрируем ознакомление с вариантом английского, на котором этносы говорят как на родном или языке-посреднике.

Реализуя принцип аутентичности, на портале TED [7] указываем интересующий вариант языка. Например, индийского: [India TED.com](https://www.ted.com/talks/india_ted.com). Есть возможность выбора направления текста. Нам интересен раздел *entrepreneurship* – «предпринимательство». Рассмотрим выступление *How women in rural India turned courage into capital* – тема *human activities*. Для преодоления лингвистических трудностей в ходе аудирования воспользуемся транскриптом, который также позволяет раскрыть принцип наглядности. Ниже приводится фрагмент из монолога. Курсивом выделены слова, затруднительные для интерпретации.

*I'm here to tell you not just my story but stories of exceptional women from India whom I've met. They continue to inspire me, teach me, guide me in my journey of my life. ... They never had an opportunity to go to school, they had no degrees, no travel, no exposure...<...>...*

*For the last three decades, I've been working, staying and living in India and working with women in rural India. I was born and brought up in Mumbai. When I was in college, I met Jayaprakash Narayan,*

famous Gandhian leader who inspired youth to work in rural India. I went into the villages to work in rural India...<...>...

Bank manager refused to open the account of Kantabai. He said Kantabai's amount is too small and it's not worth his time. Kantabai was not asking any loan from the bank...<...>...

We started our literacy classes. Every day our women would come. They were so determined that after working the whole day, they would come to the class and learn to read and write...<...>...

When we started our banking operations, I could see that our women were not able to come to the bank because they used to lose the working day.

Переходим к упражнениям, которые позволят закрепить узнавание социальных включений в иноязычном речевыражении.

Учащимся предлагается использовать в речи слова, при дешифровке которых возникли трудности.

№ 1. Use the following word units to depict the story heard: opportunity, determined, whole, amount, with.

Примерный ответ: The Indian woman – the speaker – is rather determined in her wishes. She used the opportunity to open a bank to work with women who couldn't spend the whole amount of money they possessed.

№ 2. Answer the following questions.

1) Why didn't Kantabai manage to open the bank account?

Примерный ответ: The amount of money she had was too small.

2) Who according to the speaker was inspired by Gandhian leader to work in rural India?

Примерный ответ: The leader inspired youth to work in Indian countries.

После выполнения этих заданий текст прослушивается повторно, внимание акцентируется на единицах, представляющих фонологические и интонационные сложности для соотнесения их со значением.

В ходе паузации объясняются следующие особенности звучания индийского английского:

- ротическое [r]: слово *our* произносится [a:r], *inspire* – [ɪn'spaɪr];
- межзубное *th* [θ] / [ð] звучит как [t] / [d] в словах *with* [wɪt], *youth* [jʊt];
- дифтонг «au» [aʊ] и открытый слог «o» [əʊ] звучат как монофтонг [o:]: *amount* = [ə'mo:nt], *whole* = [ho:l];
- опущение [h]: *I've* (I have) звучит как [æv];
- просодические изменения – *opportunity* [ɒp'ɜ:tju:nɪtɪ], *determined* [dɪtɜ:m'ɪ:nt].

Для закрепления лингвистических особенностей студенты прослушают в качестве домашнего задания или упражнения для самостоятельной работы английскую речь жителей Индии. Источником примеров речевого материала может являться сайт *ello* [6], где учащийся указывает с английским представителем какой страны он хотел бы ознакомиться. Далее выбирает интересующую тему и выполняет работу в вышеописанной последовательности. Возможность применить данную технологию автономно позволяют имеющиеся на портале материалы: скрипт, задания и разбор вокабуляра.

Ввиду ориентации современной политики образования на решение проблемы установления взаимопонимания в процессе контактов представителей различных культур, и, как следствие, повышенного внимания ученых к исследованию межкультурной коммуникации [1, стр. 113], видится необходимым предложить последовательность методических действий для обучения различения фонетических особенностей речи инофонных-представителей иноязычного лингвосоциума.

Рассмотренный алгоритм работы студентов с социолингвистическими текстами наряду с исследованием потенциала мультимедиа технологий способствует эффективному развитию социолингвистических умений интерпретации социомаркированной фонетики в деловом дискурсе, что придает значительный вес будущей карьере выпускника нелингвистического профиля подготовки.

**Список литературы:**

1. Гурулева Т.Л. Трансформация системы компетенций владения китайским языком: структурно-содержательный анализ версии 3.0 // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2021. – № 3(43). – С. 113-123. – DOI 10.25688/2076-913X.2021.43.3.11.
2. Евдокимова М.Г. Интегративные тенденции развития иноязычного образования в неязыковом вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2021. – № 2(839). – С. 26-35. – DOI 10.52070/2500-3488\_2021\_2\_839\_26.
3. Рыкова М.А., Бокова Т.Н. Развитие рецептивных социолингвистических умений студентов неязыковых вузов в процессе обучения профессиональному общению // Общество. Коммуникация. Образование. – 2021. – Т. 12. – № 1. – С. 82–91. – DOI: 10.18721/JHSS.12108.
4. Сафонова, В.В. Философская бинарная оппозиция «диалог культур – не-диалог культур» в лингводидактическом рассмотрении // Преподаватель XXI век. – 2018. – № 2-1. – С. 20-39.
5. Тарева Е.Г. Сопоставительный анализ национальных систем уровней владения иностранным языком в аспекте унификации и вариативности // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2021. – № 3(43). – С. 95-104. – DOI 10.25688/2076-913X.2021.43.3.09.
6. URL: <https://www.elllo.org> (дата обращения: 09.02.2022).
7. URL: <http://www.ted.com> (дата обращения: 08.02.2022).

## Особенности лингвокультурной адаптации и основные коммуникативные потребности трудовых мигрантов из средней Азии

**Савина Анна Владимировна**

*Магистр 1 курса Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» г. Екатеринбург, Россия.*

*Научный руководитель: Евтюгина Алена Александровна доктор педагогических наук профессор кафедры документоведения, права, истории и русского языка, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» г. Екатеринбург, Россия*

**Аннотация.** В статье представлена концепция лингвокультурной адаптации трудовых мигрантов в России; описан «портрет» современного мигранта, который существенно изменился за последнее десятилетие; охарактеризованы основные проблемы приезжающего в Россию для работы молодого человека. Указано отсутствие мотивации к изучению каких-либо «наук» у мигрантов, поскольку основная цель его приезда – осуществление трудовой деятельности.

**Ключевые слова:** трудовая миграция, лингвокультурная адаптация, аккультурация, интеграция, коммуникация.

Проблема адаптации иностранных граждан, пребывающих на территорию Российской Федерации – одна из важнейших проблем нашего государства, которое по данным ООН является вторым государством в мире по приёму мигрантов. Выгодное географическое положение, общая история для граждан государств, возникших на постсоветском пространстве, более высокий уровень жизни, развивающийся частный бизнес, нуждающийся в недорогих трудовых ресурсах способствуют вовлечению России в миграционные процессы. Кроме этого, для многих мигрантов Россия остаётся центром когда-то единого государства (СССР). Мигранты на сегодняшний день представляют собой очень неоднородную, но достаточно значимую часть населения, от степени адаптации, которой в значительной мере зависит социальная стабильность России в целом и многих ее регионов. Адаптация мигрантов невозможна без решения ряда проблем, одна из которых лингвокультурная. Прибывая в Россию, иностранный гражданин попадает в незнакомую языковую и культурную среду. Для успешной интеграции в российское общество для мигранта важно владение русским языком как иностранным на определённом уровне (по закону – не ниже базового), а также знание основ истории и культуры России, законодательства Российской Федерации.

Цель настоящей статьи – провести анализ особенностей лингвокультурной адаптации и основных коммуникативных потребностей трудовых мигрантов из Средней Азии. Приезжающие из Средней Азии трудовые мигранты имеют собственное представление о мире, следовательно, ведут себя в соответствии с привычными им культурными нормами, т. е. в соответствии с определёнными стереотипами своего народа. Этнокультурный стереотип включает в себя как неязыковые реальности, так и языковые. В качестве неязыковых стереотипов могут выступать общие понятия,

нормы речевого общения, поведения, категории, предрассудки, моральные и этикетные нормы, традиции, обычаи и т. п.».

На данную актуальную проблему «вживания» в чуждый некомфортный мир обращают внимание учёные (Ю.С. Барышев, В.О. Васильева, З.Х. Лепшокова, А.П. Садохин, Г.У. Солдатова и другие). И естественно, что оказавшись в «чужой» этнокультурной среде трудовые мигранты испытывают различные бытовые трудности, непонимание чужого образа жизни, иной культуры и т.п. Но все проблемы трудовые мигранты пытаются решать через призму собственного менталитета.

Ментальность любого народа определяется многовековой историей, литературной традицией. Исследованиям менталитета граждан Средней Азии посвящены работы Арифджановой Н.Р., Набиева М.М., Уруновой Х.У. и др. В своих исследованиях учёные проводят анализ «национально-психологических особенностей, а именно национального самосознания интересов и ценностных ориентаций, потребностно-мотивационной сферы, сферы общения и этнических стереотипов общности» [3].

В научных работах Набиев М.М. отмечает, что национальные, ментальные паттерны азиатов отличаются в зависимости от региона проживания: у северян, например, «доминируют респонденты с индивидуалистическим и прагматическим типами восприятия..., а у южан респондентов с прагматическим типом восприятия только 9%» [3, с. 323].

По мнению исследователя, к примеру, таджики-южане традиционалисты: «они мыслят, чувствуют, действуют в соответствии с национальными традициями, определёнными национальными стандартами и нормами. Чувство национальной принадлежности для них является основополагающим. Северяне же зачастую отходят от национальных стандартов и норм, потому что для них чувство национальной принадлежности не является сплачивающей силой в системе взаимоотношений, они менее консервативны, способны к восприятию новых форм работы, к использованию видов деятельности, которые были им незнакомы ранее» [3, с. 235].

Уруновой Х.У. пишет, что «...именно благодаря нашему особому менталитету мы не теряем, а наоборот, сохраняем свои морально-нравственные, духовные ценности...» [4, с. 33]. Учёный указывает, что азиаты обладают особым менталитетом, под влиянием которого сформировалась система таких базовых культурных ценностей, как: «коллективизм, традиционализм, строгий учёт общественного мнения, гуманизм, толерантность, почитание семейных ценностей, культуру стыда» [15, с. 34]. На наш взгляд, ценной является мысль Арифджановой Н.Р. о духовной культуре азиатов, для которых «особую роль в структуре национальной идеи родного этноса играет патриотизм. Национальной ценностной категорией являются социальные семейные связи «отец – сын», «брат – брат» и т. п., которые свидетельствуют о причастности каждого отдельного таджика к общему гражданскому устройству» [1, с. 12, 19].

Проблемы трудовой миграции, детерминированные социально-экономическими условиями, как принимающей территории, так и стран исхода мигрантов, сохраняет свою актуальность и в современных условиях системного экономического кризиса, переживаемого не только нашей страной и в связи с международной обстановкой, экономическими санкциями, и с рецидивом и последствиями мирового экономического и политического кризиса, но и большинством стран Европы. Приезжающие на заработки трудовые мигранты сталкиваются с лингвокультурной адаптацией.

На основе проведенного анализа психологической литературы мы будем рассматривать лингвокультурную адаптацию как сложный, многогранный и многосторонний процесс знакомства, привыкания и приспособления личности иностранного студента к инокультурной среде обитания,

образования, взаимодействия (личностного и группового) и подготовки к осуществлению будущей профессиональной деятельности. Лингвокультурная адаптация рассматривается нами как процесс вхождения в ценностно-смысловое поле иной социокультурной среды через обучение русскому языку, изучение русской культуры, культуротворческую деятельность (создание текстов культуры).

В сфере культуры адаптационный процесс идет наиболее многоаспектно, но решающая роль все-таки принадлежит освоению языка принимающего общества. Как правило, процесс натурализации во всех странах начинается с программ освоения языка. При ассимиляционной стратегии этнические меньшинства осваивают язык не только в интересах трудовой деятельности, но стремятся приобщиться к телеинформации, радиоинформации, кругу общения на языке большинства, хотя это делает только их небольшая часть. Не всегда установки общества и даже предпочтения самих мигрантов реализуются в жизненных языковых практиках. Мигранты первого поколения, даже если сами мигранты стремятся к этому, естественно, сталкиваются с языковым барьером, мешающим аккультурации. Мотивы изучения языка у них могут быть и инструментальными, и интегративными. Инструментальными они являются прежде всего при получении работы, а если язык изучается еще и для лучшего понимания принимающего большинства, то мотивация, вероятно, интегративна.

Относительно основных предпочтительных среди трудовых мигрантов каналов коммуникации, можно выделить следующие коммуникативные модели:

– традиционную модель, основанную на непосредственном личном общении людей. В большей степени она свойственна представителям старшего поколения и трудовым мигрантам с ограниченными социальными ресурсами, имеющих узкий круг знакомых и коллег, с которыми устанавливаются контакты;

– модель «сотовых контактов», когда основным средством коммуникации становится мобильный телефон и у абонента формируется определенный круг общения, который не ограничен территорией пребывания (довольно часты контакты с земляками, проживающими в данный момент на других территориях), а скорее ограничен кругом общения. В этом случае зачатую срабатывает «правило шести рукопожатий», когда для решения возникшей проблемы «находится знакомый моего знакомого, который поделился контактом своего одноклассника, у которого есть выход на человека, который может помочь».

– «сетевая модель», предполагающая оптимальное использование коммуникативных возможностей Интернета и социальных сетей, в большей степени свойственна молодому поколению трудовых мигрантов, либо второму поколению, уже рожденному в России. В данном случае предпочтение отдается виртуальному общению, однако пока рано говорить о замещении данной моделью двух ранее упомянутых, скорее происходит их взаимное дополнение.

Проблема миграции на российской почве имеет свою специфику. Принятая в нашей стране концепция носит скорее лингво-адаптационный характер. До недавнего времени было принято считать, что люди, воспитанные в СССР и на постсоветском пространстве, имеют схожую ментальность. Поэтому для их вхождения в общество достаточно обучить их владению русским языком. Так это или нет — вопрос. Помимо языковой адаптации все-таки существует, и проблема адаптации культурной.

В итоге складывается впечатление, что наиболее эффективным методом работы с мигрантами остается их численное сокращение, введение визового режима и режима жесткой селекции. В данном случае следует понимать, что обучение русскому, как и любому другому в этой ситуации языку, дает положительный эффект. Однако возможно ли заставить ему обучаться миллионы

приехавших людей, изъяв их из хозяйственной сферы, и за чей счет? Поэтому обучение русскому языку мигрантов в любом случае — вещь адресная, направленная на круг людей, которые в будущем могут стать российскими гражданами. Таким образом, само по себе обучение мигрантов русскому языку и российскому праву не даст ожидаемого эффекта. Только наряду с численным регулированием и политикой селекции принимаемые меры могут возыметь действие. Данный вывод следует не из констатации изначальной неэффективности системы дополнительного, внесистемного образования, а из практического зарубежного и отечественного опыта.

Выводы: Итак, для того, чтобы лингвокультурная адаптация иностранных граждан, пребывающих на территорию Российской Федерации, проходила успешно, необходимо создавать курсы, на которых обучение русскому языку ведётся по национально-ориентированным программам, содержание которых должно быть актуальным и понятным для современного общения. В связи с тем, что образовательное пространство существенно изменилось, необходимо использовать различные инструменты, которые позволяют, во-первых, приблизить образовательный процесс к реальным условиям, во-вторых, создавать удобный режим для самостоятельной работы трудовых мигрантов, в-третьих, сформировать коммуникативные умения трудового мигранта и, в-четвёртых, подготовить его к сдаче государственного тестирования по русскому языку

#### **Список литературы:**

1. Арифджанова, Н.Р. Национальная идея таджикского народа как предмет социально-философского анализа: дис. ... канд. философ. наук: 09.00.11 / Н.Р. Арифджанова. – Душанбе, 2006.
2. Балыхина, Т.М. Какие они китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку / Т.М. Балыхина, Чжао Юйчзян // Высшее образование сегодня. – 2009. – №5. – С. 16–22.
3. Набиев, М.М. Национально-психологические особенности таджиков и специфика их проявления в этническом общении: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.12 / М.М. Набиев. – М., 1995.
4. Урунова, Х.У. Особенности таджикского менталитета как объект социально-философского анализа / Х.У. Урунова // Вестник таджикского государственного университета права, бизнеса и политики. Серия гуманитарных наук. – Худжанд, 2015. – №1. – С. 37–42.

## Сущностные характеристики рефлексивно-образовательной среды

Садырбаева Амина Фанильевна

*магистрант 2 курса специальности «Педагогика и методика начального обучения»  
Павлодарский государственный педагогический институт, Павлодар, Казахстан*

**Аннотация.** В данной статье раскрываются такие понятия, как «рефлексия», «рефлексивная позиция», «рефлексивная образовательная среда». Одна из главных задач профессиональной подготовки вуза – профессионально-личностное становление будущего учителя. Для реализации данной задачи формирование рефлексивной позиции будущего учителя является важным условием. Формирование рефлексивной позиции происходит в условиях рефлексивно-образовательной среды.

**Ключевые слова:** рефлексия, рефлексивная позиция, рефлексивная образовательная среда, профессиональное развитие.

Одна из главных задач профессиональной подготовки вуза – формирование личности профессионала, то есть его профессионально-личностное становление. Для реализации данной задачи формирование рефлексивной позиции будущего учителя является важным условием. Рефлексивная позиция – это личностное образование, представляющее собой осознанную устойчивую систему отношений личности к своей деятельности и к себе как субъекту данной деятельности. Рефлексивная позиция – это средство осуществления профессиональной деятельности, условие профессионально-личностного становления будущего учителя.

Формирование рефлексивной позиции должно проходить в образовательной среде, которая носит рефлексивный характер. Организация рефлексивно-образовательной среды – это важное условие, которое обеспечивает формирование искомой позиции в профессиональной подготовке вуза.

Среда в толковом словаре рассматривается как «совокупность природных или социальных условий, в которых протекает жизнедеятельность какого-либо организма; окружение, обстановка» [8, с.805].

В словаре по педагогике дается определение среде социальной: окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования и деятельности [10, с.329].

Образовательная среда представляет собой систему факторов, которые определяют обучение и развитие личности, условия экономики и культуры, которые влияют на образование. Образовательная среда в современных исследованиях – это категория, которая характеризует то, как происходит развитие ребенка.

Образовательную среду изучали В.В. Рубцов, В.А. Ясвин, В.И. Панов, В.И. Слободчиков и др.

В.И. Слободчиков отмечал, что среда – это система образовательных условий, взаимодействие субъектов образования по проектированию совместной деятельности, между которыми выстраиваются определенные связи и отношения [5, с.27]. Данная среда характеризуется принципом развития «становиться и быть подлинным субъектом собственной жизни». Согласно В.И. Панову, образовательная среда – это система психологических и педагогических условий, благодаря которым проявляются интересы и способности личности учащегося [6, с.57].

Образовательная среда – активная, творческая, свободная среда, выступает в качестве: фактора, условия, средства обучения и развития учащихся.

- фактор обучения и развития (ученик и среда взаимодействуют, реализуя субъект-объектную схему, среда активно воздействует на ученика);

- условия образовательного процесса (реализация системы возможностей, способствующих развитию способностей обучаемых);

- средства обучения и развития учащихся (целенаправленное выстраивание педагогом среды, способствующей решению определенных педагогических задач) [9, с.24].

В.А. Ясвин отмечал, что проблема роли среды в развитии личности традиционна для педагогической науки и уходит корнями в работы ее основоположников, таких как Я.А. Каменский, И.Г. Песталоцци, Дж. Локк и др. [11, с.15]. Среда — образования-это сложная система, которая включает человека, который активизирует собственными действиями элементы среды, тем самым создавая ее для себя, обеспечивает развитие личности [11, с.19].

Критерий качества образовательной среды является возможность обеспечения возможностей и условий эффективного саморазвития субъектам процесса образования. Для использования этой возможности образовательной среды необходимо проявление активности ребенка, только тогда он станет субъектом своего развития и образовательной среды [5, с.29].

В.А. Ясвин в своей работе «Школьная среда как предмет измерения» определил образовательную среду как совокупность влияний и условий, способствующие формированию личности по определенному образцу.

Рассмотрим некоторые из потребностей, возможность удовлетворения которых и развития обеспечивает данная среда:

-удовлетворение и развитие потребности в сохранении и повышении самооценки (динамика успехов должна быть обязательно персональной, недопустимо сравнение успехов одного ученика с другим);

-удовлетворение и развитие познавательной потребности в особой области (учащиеся имеют возможность реализовать свое личностное развитие на основе собственных интересов);

-удовлетворение и развитие потребности в преобразующей деятельности в особой области (учащиеся имеют возможность участвовать в исследовательской, конструкторской работе согласно своим склонностям);

-удовлетворение и развитие потребности в овладении все более высоким уровнем мастерства в своем деле (оказание членам образовательного сообщества поддержки в основной для них деятельности);

- удовлетворение и развитие потребности в самоактуализации личности (внутреннее раскрытие, развитие личности, становление личности субъектом своей жизни) [11, с. 40-41].

Ключевым словом является слово «самоактуализация». Самоактуализация – это стремление человека к наиболее полному выявлению и развитию своих личностных возможностей; не имеет внешней цели и не может задаваться социумом: это то, что идет изнутри человека, выражая его внутреннюю (позитивную) природу [2, с.44].

С самоактуализацией непосредственно связана рефлексия. Рефлексия способствует развитию и саморазвитию личности, что предполагает самопознание и самопонимание (личностный аспект рефлексии).

В.В. Рубцов рассматривал образовательную среду как общность, в которой происходит взаимодействие ученика с учителем и другими учениками, то есть как форма сотрудничества. Данная среда характеризуется такими процессами, как взаимопонимание, коммуникация, рефлексия [5, с.27].

Образовательная среда – целостность специально организованных педагогических условий развития личности ученика [7, с.8]. Следовательно, можно сделать вывод, что формирование рефлексивной позиции будущего учителя начальных классов в профессиональной подготовке вуза должно проходить в рефлексивно-образовательной среде. Рефлексивно-образовательная среда – это условие, необходимое для реализации процесса формирования искомой позиции.

Рефлексивно-образовательная среда – это такая среда, которая обеспечивает создание условий, побуждающих студента к самоисследованию, самокоррекции своих ресурсов в процессе учебной деятельности. Функцией данной среды является то, что у личности формируется потребность в рефлексии. Субъекты взаимодействия находятся в сотворческой позиции, в совместном поиске, в процессе которого происходит стимулирование к развитию, преобразованию их на основе рефлексии [6, с.58].

Л. В. Станкевич рефлексивную образовательную среду понимает, как культуросообразную среду, представляющую собой совокупность социокультурных факторов, которые воздействуют в процессе обучения, воспитания, развития на личность.

Т.М. Давыденко рассматривал рефлексивную среду как определенную систему условий развития личности, которая способствует возможности самоисследования, самокоррекции социально-психологических, профессиональных ресурсов. [3, с 130].

В определении М.Е. Белобородовой рефлексивная образовательная среда – это система внешних условий, которая характеризует предметное, социально-психологическое окружение субъекта, что способствует направленности на готовность к рефлексивной деятельности, обеспечивает результат рефлексивной деятельности [1, с.397].

Согласно А.А. Бизяевой, система условий, обеспечивающая развитие личности, самоисследование, самокоррекцию, возникновение потребности в рефлексии [4, с.72].

Рассмотрим особенности рефлексивно-образовательной среды:

-рефлексивно-образовательная среда является совокупностью внутренних и внешних условий;

-рефлексивно-образовательная среда соответствует личности, развитие которой происходит в ней;

-субъект-субъектные роли преподавателя и студента;

-организация имеет социально-личностный характер.

Рефлексивно-образовательная среда не только способствует организации такой деятельности, реализующей требования современного состояния общества (социальный заказ), но и такой, которая ориентирована на личностный рост студента и преподавателя. Студент ощущает потребность в постоянной рефлексии.

-наличие субъективных затруднений, внутренних противоречий, которые связаны непосредственно с учебной или педагогической деятельностью субъекта;

-рефлексивно-образовательная среда культуросообразна, так как способствует переосмыслению старых культурных норм, созданию новых в образовательном процессе;

-она вариативна. Субъекты образовательного процесса в соответствии со своими потребностями, направлениями развития строят образовательную среду. Рефлексивно-образовательная среда имеет творческий характер, обеспечивая студенту свободное развитие.

-рефлексивно-образовательная среда придает деятельности субъектов исследовательский и творческий характер;

-рефлексивно-образовательная среда предусматривает, что при выборе методик обучения акцент делается на способах деятельности педагога и обучающегося, но не на содержании;

-рефлексивно-образовательная среда способствует формированию у субъектов данной среды всех видов рефлексии (кооперативной, коммуникативной, личностной, интеллектуальной) [4, с.73-74].

Итак, мы видим, что рефлексивно-образовательная среда представляет собой систему внешних и внутренних психолого-педагогических условий, где субъекты образовательного процесса имеют возможность выбора целей, содержания, методов, способствующих саморазвитию, в результате чего изменяется представление о себе как о личности, профессионале, происходит овладение педагогической деятельностью.

Рефлексивно-образовательная среда, являясь системой определенных педагогических условий образовательного процесса, дает возможность личности преобразовывать собственный педагогический опыт, в результате чего происходит саморазвитие, осознанный выбор системы ценностей, средств, форм самореализации. Организация рефлексивной образовательной среды обеспечивает формирование рефлексивной позиции, профессионального развития будущего специалиста. Наличие рефлексивной позиции дает возможность осознанно понять свою профессиональную роль, что ведет к формированию творческой самореализации в работе.

#### **Список литературы:**

1. Белобородова М. Е. Рефлексивная образовательная среда и ее компоненты / М. Е. Белобородова // Вектор науки ТГУ. 2013. № 2.
2. Буравцова Н.В., Филь Т.А. Конкурентология: Конкурентоспособность и самоактуализации личности. Практикум. Новосибирск: Новосиб. гос. ун-т экономики и управления(НГУЭУ), 2018.
3. Давыденко Т.М. Рефлексивное управление школой: теория и практика. М.: Белгород: БГПУ 1995.
4. Долгих Н.П. Психология готовности личности к самоосуществлению. Хабаровск: ТОГУ, 2017 г.
5. Дрозд К.В., Плаксина И.В. Проектирование образовательной среды. Учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. 2-е издание, исправленное и дополненное. М.: Юрайт, 2018 г.
6. Пичко Н.С., Сафина Р.М., Фокина И.В., Петренко О.Л., Хорошилов А.В. Образовательная среда вуза как фактор профессионального самоопределения студентов. Часть 1. Монография. М.: Центр научной мысли, 2011 г.
7. Родионов М.А, Храмова Н.Н., Макарова С.А., Коноваленко В.Е. Система формирования мотивационно ориентированной образовательной среды. Учебное пособие. Пенза: Министерство образования и науки РФ Пензенский Государственный университет, 2013 г.
8. Скворцов Л.И. Большой толковый словарь правильной русской речи. М.: «Издательство Оникс», 2009 г.
9. Чернова О.В., Шендрик И.Г. Проектирование образовательной среды. Учебное пособие. Екатеринбург: ГОУ ВПО «Рос. гос. пед. Ун-т».
10. Юрловская И.А., Наджарян А.Г., Гугкаева И.Т., Тубеева Ф.К, Доева Л.И. Понятийно-терминологический словарь по специальной (коррекционной) педагогики. Учебно-справочное пособие. Владикавказ: СОГПИ, 2017.
11. Ясин В.А. Школьная среда как предмет измерения. Экспертиза, проектирование, управление. М.: Народное образование, 2019 г.

## Impact of Storytelling on Reading Comprehension Achievements

**Salhi Issam**

*PhD student, El Bayadh, Algeria*

*Academic supervisor: Kuprina T.V., PhD (Pedagogy), Associate Professor  
Department of Foreign Languages and Translation Ural Federal University  
named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia*

**Abstract.** The article discusses the impact of storytelling on reading comprehension achievements. There determined the definition of storytelling, its importance in developing reading comprehension skills. There offered some phases of teaching reading in foreign languages on the base of storytelling. In this regard, stories can educate, clarify, enlighten, and inspire.

**Key words:** storytelling, reading comprehension, reading skills, foreign languages, phases of teaching.

### **Introduction**

The teaching and learning of English as a foreign language has become a vital part in the educational context because of the necessity of this language, which is increasingly recognized. In fact, learning English requires the mastery of the four language skills; namely, listening, speaking, reading and writing.

Reading is one of the four skills that students should learn and care of. Reading is considered as a basic and a necessary skill for language acquisition because of its positive effects on vocabulary knowledge, spelling as well as writing. It is a means of language acquisition and learning. However, reading in a foreign language is regarded as one of the most challenging and difficult task that most of EFL learners face, due to the complexity of this skill. Most students suffer from their failure in the achievement of reading comprehension; it is a skill that is critical in the educational success because without adequate reading comprehension skills students can struggle in many subjects' areas. That is to say, it is more important for learners to have not only the ability to read written materials but also the ability to comprehend what they are reading. EFL learners encounter so many difficulties while reading which prevent them to achieve their comprehension in reading.

Reading plays a crucial role in the learning and acquisition of language. It is an active process of constructing meanings of words that helps learners to acquire new knowledge of language. This article sheds some light on reading skills. Reading is considered as a fundamental language skill, which helps students acquire and learn a foreign language. It is a necessary skill for EFL learners as being a means of language acquisition, communication and of sharing information and ideas [2].

### **Definitions of Reading**

Reading is defined as a cognitive process that involves decoding symbols to arrive at a meaning. It is an active process of recognizing words, leading to the development of comprehension. According to research, reading is a process that negotiates the meaning between the text and its reader.

### **Definition of Reading Comprehension**

Comprehension is a complex process which has been understood and explained in a number of ways. Reading comprehension is "the process of simultaneously extracting and constructing the meaning

through interaction and involvement with written language. This process of interaction and involvement with the text is the function of both reader and text variables that take place within a larger social context; comprehension is the essence of reading and the active process of constructing meaning from a text. Reading comprehension is “a complex skill, it requires the successful development and orchestration of a variety of lower and higher level processes and skill [3].

### **Storytelling**

Storytelling is the vivid description of ideas, beliefs, personal experiences, and life-lessons through stories or narratives that evoke powerful emotions and insights.

Studies show that the use of storytelling in classrooms can contribute significantly to early literacy development. For example, showed that storytelling and reading stories can improve both students' reading comprehension and their writing. A research also demonstrates that storytelling can improve the fluency and vocabulary acquisition of children. Similarly, storytelling helps students learn to listen and to participate in their everyday communication [5].

The effects of storytelling on learners' first language literacy are extended to second language learning too, and some researchers and teachers try to use storytelling techniques in teaching speaking and oral skills. For example, storytelling improves learners' English speaking abilities. Storytelling is a great technique which can be used to increase EFL learners' oral skills. In a similar vein, another researcher states that storytelling is a great strategy to improve the oral speaking abilities of students as they draw students' focus on meaning rather than form. Parallel to this, short stories help learners improve their speaking skills and enhance their independent English language learning. The storytelling technique is believed to be one of the most enjoyable techniques which can develop students' English language, also digital storytelling can improve students' speaking skills much more than the traditional way of storytelling. The implementation of interactive storytelling strategy increased the EFL learners' speaking ability and their classroom activities. At the same time, reading story aloud and teachers' storytelling affects students' listening comprehension [4].

### **Teaching Reading Comprehension**

Teaching reading comprehension is a complex and demanding task, which is at the same time difficult to improve the learners' capacities. Thus, to improve strategies and techniques in teaching reading comprehension; pre-reading, while-reading and post-reading stages are the very important and useful phases for an effective reading comprehension and better understanding:

#### **Pre-reading phase:**

Pre-reading is a very useful and helpful activity in which the topic and the type of the text are presented. Teachers will not get students to interact properly with spoken and written materials unless we ensure that their desire to read or listen has been awakened. Especially where the subject matter of the text may not be immediately appealing to them we have the responsibility to make students interest and to encourage them to tackle the text with positive anticipation.

In this phase, the teacher can use different techniques and strategies in order to make the reading activity easier for learners:

- a) Using pictures or any visual aid, that can help the learner guess and make predictions.
- b) Preparing the learner for the content of the story.
- c) Asking questions.
- d) Thinking of some of the vocabulary items that will appear in the story.

#### **While-reading phase:**

During this stage, the learners have to read the passage silently, while the teacher acts as a monitor. While-reading stage is an integration of top-down processes that utilize background knowledge and schema, as well as bottom-up processes that are primarily text or data driven.

In this phase the reading stage attempts to:

- a) Develop the students' linguistic knowledge.
- b) Improve students' comprehension of the story.
- c) Develop conscious reading.
- d) Make the students recognizing the meaning of the unfamiliar words.
- e) Teach the students how to skim and scan.

#### **Post-reading phase:**

During this stage, the teacher plays the role of an evaluator, in which he has to look whether the objectives of reading are achieved or not, taking into consideration the understanding of the story and recognizing the new vocabulary and the grammar. In this phase students might ask comprehension questions.

The story can be followed immediately by a barrage of comprehension questions, its artistic value is lost and storytelling suffers. It is recommended holding up at slightest a day to inquire the regular who, what, where, when, and why questions. There are other, more inventive ways to utilize questions. Numerous choice questions and questions that can be replied by deduction can be utilized. Suppositions can be made, like: What would you've got done? What ought to the character have done? Understudies may select from a list of questions given by the instructor and inquire an accomplice. It's indeed conceivable to deliver out comprehension questions to begin with and have the understudies build the story [1].

#### **Conclusion**

The major conclusion that could be drawn from this study is that there is significant positive relationship between use storytelling and their performance in reading comprehension. The stories educate, clarify, enlighten, and inspire. They ease routine and stimulate the mind. It is a great incentive for teachers as well as students. The stories are used in an exclusively positive school environment, meaning no grades, no failures, no textbooks, no notebooks, no dictionaries, no expensive audiovisual equipment.

#### **References:**

1. Dujmovic M. Storytelling as a method of EFL teaching // Methodological Horizons. – 2006. – No 1(1) – Pp. 75-88.
2. Nuttall Ch. Teaching Reading Skills in a Foreign Language. – London: Heinemann Educational, 1982. – 233 p.
3. Reading for Understanding: toward an R&C Program in Reading Comprehension. – Santa Monica, CA: RAND, 2002. – 178 p.
4. Sanchez L. A. Developing linguistics skills through storytelling in the EFL classroom. – Universidad de Málaga, 2018. – 53 p.
5. Spanou S. & Zafiri M.-N. Teaching reading and writing skills to young learners in English as a foreign language using blogs: A case study // Journal of Language and Cultural Education. –2019. – No 7(2). Pp. 1–20.



## The Lingo-Stylistic Peculiarities of the Queen's Christmas Messages

Sayadyan Nadya

*Faculty of Foreign Languages,  
Khachatur Abovian Armenian State Pedagogical University,  
Yerevan, Armenia*

**Аннотация.** Целью данного исследования является изучение типов и особенностей стилистических приемов, используемых в рождественских посланиях королевы. Данные исследования собраны из рождественских стенограмм за 1952-2021 годы. Основным методом анализа является критический анализ дискурса, основанный на теории Ван Дейка и моделях реализации стилистических приемов Джорджа Лакоффа и Марка Джонсона. Результат исследования показывает, что из всех стилистических приемов, изложенных в книгах ранее упомянутых авторов, такие стилистические приемы, как эпитет, метафора, парафразы, цитаты и метонимия, могут служить основными типами, используемыми Ее Величеством. Что касается отсутствия стилистических приемов, таких как дефимизм, диалог, литоты и ирония, то в стенограммах их нет, чтобы не придать негативную окраску рождественским посланиям. Это вполне естественно, учитывая тот факт, что королева остается верной своему уникальному стилю, высокому стилю и английскому языку королевы, стараясь оставаться идеальной моделью носителя языка в глазах своих подданных. Желание служить идеальным лидером не только для жителей Содружества, но и для тех, кто находится за его пределами, служит основой для монарха, чтобы оставаться в рамках стратегий и норм сохранения лица и выбирать надлежащий регистр ради ее авторитета. Можно сделать вывод, что Ее Величество использует эти стратегии, чтобы сохранить лицо, чтобы свести к минимуму негативную реакцию общественности и сосредоточиться на положительной стороне Рождества.

Ключевые слова: *рождественский дискурс, высокий стиль, английский язык королевы, аудитория среднего класса, прозрачность, понятность, социокультурная компетентность, хроника, стилистический прием, символика.*

### I. INTRODUCTION

#### 1.1. On Method of Stylistic Devices

*Stylistic devices are the main tools of expressing the individual style of any author. They are means which create imagery, add special spice to the works of this genre.*

According to Crystal, stylistics studies “certain aspects of language variation” which, in other words, means the analysis of “language habits with the main purpose of identifying, from the general mass of linguistic features common to English as used on every conceivable occasion, those features which are restricted to certain kinds of social context”. These features can include any stylistic or literary devices, the choice of formal vs. informal, polite vs. familiar language or the choice of a specific language variation. When a feature is restricted in its occurrence to a limited number of social contexts, it can be called a *stylistically distinctive* feature. The analysis will focus on explanation of why certain features have been used, how they are distributed within Christmas speeches and whether they may be claimed to be stylistically distinctive (2).

#### 1.2. Christmas Transcripts as Corpus of Stylistic Analysis

The data used in stylistic analysis are usually presented in the form of video- or audio-texts recorded usually from the White Drawing Room at Windsor Castle. Rev Philip Waugh says: “I haven't seen anyone else draw the events of the last 65 years together in this way before. Using the Queen's speeches not only

ties in the unfolding events of our time but reveals a deep spiritual glue that provides a fascinating and intimate insight into the personal life of our Queen. A fascinating read.” According to Alison Sherrington; “The Christmas Message is an appealing, highly unusual and very creative anthology. After an introduction about the Queen's public expression of faith, Geoff Waugh provides a selection of noteworthy passages about Christmas from the Queen's Christmas messages from 1952 to 2017. He sets them into context by brief historical references, photos, and Christmas stamps. Finally, there is an epilogue of famous Christmas hymns and carols including those used in the Christmas Broadcasts. This book would be the perfect Christmas present.”

I have chosen the Queen's Christmas messages as a corpus of the present research. As we know, messages are received warmly by the public. The well-known consultant Don Hill gives the following assessment of the messages; “The strength of the Commonwealth of Nations is the application of Christ's teaching of peace and goodwill to all, a thread that follows through each of the broadcasts of Her Majesty's Christmas Messages and is embodied in The Queen's own testament in these messages. A new and innovative approach to the Christmas Story and its clear message of peace and goodwill to all. It is a rewarding experience to read it from cover to cover.” (3).

## CHAPTER II

### The Lingo-Stylistic Peculiarities of the Queen's Christmas Messages

#### 2.1. Stylistic Devices Found in Her Majesty's Christmas Message Transcripts

##### Metaphors (33 examples)

Metaphors may create realities for us, especially social realities. A metaphor may thus be a guide for future action. Such actions will, of course, fit the metaphor. This will, in turn, reinforce the power of the metaphor to make experience coherent. In this sense metaphors can be self-fulfilling prophecies (13: p. 158).

##### *Metaphors expressed by nouns (10 examples):*

✓ *From all parts of the Commonwealth, and from the remote and lonely spaces of Antarctica, words and thoughts, taking their inspiration from the birth of the child in Bethlehem long ago, have been carried between us upon **the invisible wings of twentieth-century science.** (1956)*

During the year of 1956, the Duke of Edinburgh made a cruise in the countries of the Commonwealth one after the other. In her Christmas speech the Queen expressed her sadness at being apart from him. The use of the particular metaphoric expression helps to emphasize the idea that science and its changes penetrate into our lives. Even if we do not realize those changes, we follow and accept them all.

##### *Metaphors embodied in verbs (7 examples):*

✓ *Many ideas are being questioned today, but these great **truths will continue to shine out as the light of hope in the darkness of intolerance and inhumanity.** (1968)*

This year's Christmas message shed light on the theme of brotherhood the Baptist minister and civil rights leader Martin Luther King Jr.'s assassination in April. Whenever we speak about just and right protection, there comes the image of Martin Luther King-human rights leader.

✓ *If only we can live up to the example of the child who was born at Christmas with a **love that came to embrace the whole world.** (1996)*

During this year Royal Family travelled to Dunblane, Scotland to support the relatives of fifteen schoolchildren and their tutor, who were victims of a massacre. This was a tragic year. As a sign of the hope for a better future, Her Majesty finds love the only stimulus of wellbeing.

##### *Metaphor embodied in adverbial phrase (1 example):*

✓ *Armed with that faith, the New Year, with all its challenges and chances, should hold no terrors for us, and we should be able to embark upon it undaunted. (1996)*

In March 1996, Royal Family members travelled to Dunblane, Scotland, to visit the families of 15 schoolchildren and their teacher who had been shot in a massacre. The Scottish press recorded The Queen weeping openly and turning to Princess Anne for support as she spoke to the parents of the victims.

**Idioms (12 occurrences):**

✓ *His simple message of love has been **turning the world upside down** ever since. (1975)*

According to Webster dictionary, “to turn the world upside down” is an idiomatic expression. The strength of the Commonwealth of Nations is the application of Christ's teaching of peace and goodwill to all, a thread that follows through each of the broadcasts of Her Majesty's Christmas Messages and is embodied in The Queen's own testament in these messages.

✓ *This Christmas we **can take heart** in seeing how, in the former Soviet Union and Eastern Europe, where it has endured years of persecution and hardship, the Christian faith is once again thriving and able to spread its message of unselfishness, compassion and tolerance. (1991)*

This year was remarkable by the enormous changes caused by the dissolution of the Soviet Union.

**Anthropomorphic metaphors (2 examples):**

✓ *I never thought it would be possible in my lifetime to join with the Patriarch of Moscow and his congregation in a service in that wonderful cathedral **in the heart of the Moscow Kremlin**. (1994)*

1994 was the year of Her Majesty's first historical visit to Russia. This was the unique opportunity to worship with the Patriarch of Moscow.

**Metonymy (15 examples)**

1. *A concrete thing used instead of an abstract notion. In this case the thing becomes the symbol of the notion (4 examples):*

✓ *May **the months** ahead bring you joy and the peace and happiness which we so much desire. (1960) (time=months)*

2. *The container instead of the thing contained (9 examples):*

✓ *Already, indeed, in the last half-century it has proved itself the most effective and progressive association of peoples which history has yet seen; and its ideal of brotherhood embraces **the whole world**. (1953)*

For the sake of the volume of the work we have not included all the examples. The Queen uses examples of metonymy expressed by “the world” meaning “people living there” instead of “the UK” to show that she cares not only about her own subjects but for the whole world irrespective of people's race, nationality and cultural belonging.

**The Epithet**

**According to the composition (40 examples):**

1. **Simple epithets (25 examples):**

✓ *To you all, my family and I send our **affectionate** greetings and hope that your Christmas is a happy one. (1964; distribution: transferred epithet; semantics: unassociated with the noun following)*

2. **Compound epithets (5 examples):**

✓ *There is something wonderful in the way these old familiar **warm- hearted** words of the traditional Christmas message never seem to grow stale. (1962; distribution: string of epithets; semantics: unassociated with the noun following)*

**Simile (6 occurrences)**

## 1. Simile with "like" (2 occurrences):

✓ Surely it is because **the family festival is like a firm landmark** in the stormy seas of modern life. (1962)

## 2. Simile with "as" (2 occurrences):

✓ Many ideas are being questioned today, but these great truths will continue to shine out **as the light of hope in the darkness of intolerance and inhumanity**. (1968)

## 3. Simile with "seem" (2 occurrences):

✓ For these people the modern world can **seem a distant and hostile place**. (2007)

## Paraphrases (30 examples)

## 1. Periphrastic synonym of Jesus Christ (24 examples):

✓ Christmas is a Christian festival which celebrates the birth of **the Prince of Peace**. (1968)

## 2. Periphrastic synonym of Jesus Christ's family/ parents (3 examples):

✓ Particularly on this day of the family festival let us remember those who- like **the Holy Family** before them - have been driven from their homes by war or violence. (1956)

## 3. Periphrastic synonym of Christmas (2 examples):

✓ There are many grand and splendid pictures in the Royal Collection that illustrate **this event**, but one which gives me particular pleasure is this precious, almost jewel-like book. (1988)

## 4. Periphrastic synonym of the birth of Jesus Christ (1 occurrence):

✓ At Christmas, we look back nearly 2000 years to **an event** which was to bring new hope and new confidence to all subsequent generations.

## Euphemism (1 example)

✓ One of his Cheshire Homes for **people with disabilities** is not far from this house. (1992)

## Hyperbole (2 examples)

✓ **Countless millions of people** around the world continue to celebrate his birthday at Christmas, inspired by his teaching. (2008)

## Cliché (2 examples)

✓ It is in **the glow of that bright beam** that I wish you all a blessed Christmas and a happy New Year. (1954)

✓ And the second step is this: to underset with sympathy **the point of view** of others, within our own countries and in the Commonwealth, as well as those outside it. (1955)

## Quotation (29 examples)

## 1. Quotations from the Bible/songs/ carols/poems/ Gospel/ hymn (15 examples):

✓ "**Oh hush the noise, ye men of strife, and hear the angels sing.**" The words of this old carol mean even more today than when they were first written. (1961)

## 2. Jesus Christ's/ God's quotations (9 examples):

✓ Jesus said: "**Suffer the little children to come unto me and forbid them not, for of such is the kingdom of God.**" (1979)

## 3. Others' quotations (1 example):

✓ The poet John Donne said: "**No man is an island, entire of itself; every man is a piece of the continent, a part of the main.**" (1982)

## 4. King George V's name (1 occurrence):

✓ *My beloved grandfather, King George V, in one of his broadcasts when I was a little girl, called upon all his peoples in these words: "Let each of you be ready and proud to give to his country the service of his work, his mind and his heart." (1955)*

#### Repetition (17 examples)

✓ *Let us make the most of it; let us all resolve to communicate as friends in tolerance and understanding. (1984)*

#### Comparison (1 example)

✓ *Goodwill is better than resentment, tolerance is better than revenge, compassion is better than anger, above all a lively concern for the interests of others as well as our own. (1974)*

#### Anadiplosis (5 examples)

✓ *For most of us - I wish it could be for everyone - this is a holiday, and I think it's worth reminding ourselves why. We are celebrating a birthday. The birthday of a child born nearly 2,000 years ago, who grew up and lived for only about 30 years. (1975)*

#### Antithesis (5 examples)

✓ *The wise men of old followed a star: modern man has built one. (1962)*

#### Climax (5 examples)

✓ *"Peace on Earth" - we may not have it at the moment, we may never have it completely, but we will certainly achieve nothing unless we go on trying to remove the causes of conflict between peoples and nations. (1965)*

#### Anticlimax (2 examples)

✓ *I am sure the custom of giving presents at Christmas will never die out, but I hope it will never overshadow the far more important presents we can give for the benefit of the future of the world. (1966)*

#### Hyperbole (1 example)

✓ *It has been clear that in the course of this year relief workers and financial support have come from members of every faith and from every corner of the world. (2005)*

As we see from the analysis stated above, Her Majesty's Christmas speeches do not encompass such stylistic devices as *definism*, *dialogue*, *litotes* and *irony*, because they would give negative coloring to the Queen's messages.

#### Conclusion

Our work is devoted to the stylistic devices observed in Her Majesty's Christmas messages.

After having analyzed the material thoroughly we have come to the following conclusions:

1. The analysis of the Queen's Christmas speeches shows that Christmas discourse is both formal and creative. Her Majesty endeavors to make her speeches comprehensible and engaging for her listeners. Stylistic analysis of Her Majesty's Christmas messages shows richness in expression and proves that over years the Queen creates her own style.

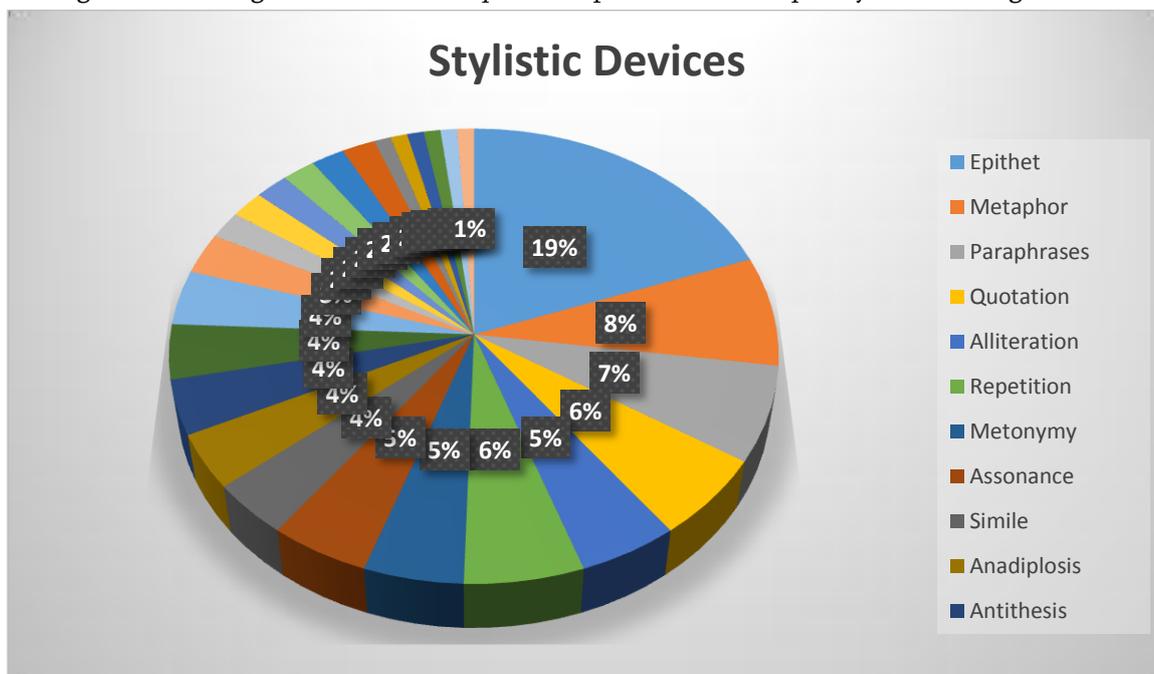
2. The Queen stays loyal to her style and keeps presenting the values in which she believes - democracy and tolerance, love and unselfish help towards everybody and constant hope for a better future.

3. In her Christmas messages Her Majesty tends to use a great number of stylistic devices which give an emotional coloring to her messages and make them quite attractive and worth reading/ listening and enjoying.

4. There are some stylistic devices which are encountered more frequently, such as epithet, metaphor, metonymy, paraphrase, quotation. Their great usage is connected with the peculiarities of Christmas discourse.

5. There are some stylistic devices which haven't been found in the transcripts, such as defismism, dialogue, litotes and irony which is the result of the strategies and norms that are always taken into account in publicist speeches.

6. The list of stylistic devices used in the Christmas message transcripts can be shown according to the following chart and diagram, where the sequence depends on the frequency of their usage:



#### References:

1. David Crystal, "What is Linguistics?", edition 2, reprint, 1969
2. "The Queen's Christmas Message" edited by Geoffrey Waugh.
3. Lakoff G, Johnson M (1980) Metaphors we live by. University of Chicago Press, Chicago
4. Hornby, A.S, 2006, Oxford, Advanced Learner's Dictionary

**Развитие эмоционального интеллекта студентов на занятиях по творческому письму****Семан Ирина***Аспирант, Философский факультет,  
Прешовский университет, Прешов, Словацкая республика**Научный руководитель – Анна Петрикова PhD, доцент,  
Прешовский университет, Прешов, Словацкая республика*

**Аннотация.** Статья посвящена описанию творческого письма как дидактического инструмента для развития эмоционального интеллекта студентов на занятиях по русскому языку как иностранному в условиях словацкой языковой среды, а также демонстрации заданий, направленных на реализацию этой цели.

**Ключевые слова:** лингводидактика, русский язык как иностранный, творческое письмо, эмоциональный интеллект, вторичная языковая личность.

В современном обществе развитие эмоционального интеллекта считается одним из самых важных аспектов формирования успешного человека, а также фактором жизнестойкости в условиях пандемии, поскольку «развитие эмоционального интеллекта способствует стабилизации психики, что является актуальным в условиях неопределенности в период кризисных явлений» [8, стр. 445]. Иноязычное образование и лингводидактика иностранных языков в соответствии с требованиями времени предоставляет разные методы и приемы развития эмоционального интеллекта как одного из показателей сформированности личности. Одним из этих методов является использование на занятиях творческого письма.

Цель статьи состоит в описании творческого письма как инструмента для развития эмоционального интеллекта студента на занятиях по русскому языку как иностранном.

Мы используем лингводидактический подход к развитию эмоционального интеллекта в условиях учебной среды, главным вопросом которого является «как?», поэтому мы предлагаем рассматривать не просто понятия, а взаимосвязанные сложные структуры.

Дефиниция «эмоциональный интеллект» (Emotional Intelligence, Emotional Quotient (EQ)) не имеет единого определения, но на основании подробного анализа разных подходов и пояснений, представленных в монографии И. Н. Андреевой «Эмоциональный интеллект и эмоциональная креативность: специфика и взаимодействие» [1], мы придерживаемся вывода о том, что «индивиды с высоким уровнем развития эмоционального интеллекта обладают выраженными способностями к пониманию эмоций (собственных и других людей), выражению эмоций и к управлению эмоциональной сферой, что обуславливает более высокую адаптивность и эффективность в общении и деятельности» [1, стр. 13]. Мы считаем, что вторичная языковая личность с развитым эмоциональным интеллектом способна понимать и выражать эмоции с помощью вербальных средств иностранного языка, а также умеет глубже понимать образы художественного мира литературных произведений или продуктов других видов искусства.

Поскольку эмоциональный интеллект связан с креативностью (вербальной в том числе), использование творческого письма на занятиях по иностранному языку является одним из возможных путей развития эмоционального интеллекта студентов. При этом стоит помнить, что «при использовании творческого письма как инструмента для освоения иностранного языка под «продуктом деятельности» важно понимать любое высказывание как в устной, так и в письменной

форме, которое имеет признаки собственного, оригинального и творческого, при этом ни в коем случае не отождествляя его с понятием «писательское мастерство» и производством текстов в разнообразных литературных жанрах» [7, стр. 320].

При использовании творческого письма на занятиях по русскому как иностранному важно также учитывать, что с точки зрения лингводидактики письмо является одним из самых сложных видов речевой деятельности, необходимым при освоении ее других рецептивных и продуктивных видов. А. Петрикова, Т. Куприна и Я. Галло подчеркивают, что «с точки зрения межкультурно-коммуникативного образования целью обучения письменной речи является формирование межкультурных умений восприятия и распознавания явлений другой культуры в письменной форме, межкультурного сравнения, применения новых знаний в написании текстов разных жанров» [6, стр. 82]. Мы считаем, что подобный подход предоставляет широкие возможности для формирования языковой личности студента с развитым эмоциональным интеллектом, а также повышения уровня ее креативности, путем эмоциональной вовлеченности в учебный процесс. «Положительное эмоциональное состояние сильно повышало креативность: в целом, независимо от задания, беглость при положительных эмоциях была значимо выше, чем при отрицательных эмоциях или без индукции эмоций» [3, стр. 68]. Кроме этого, изучение иностранного языка часто связано со стрессом, что обуславливает «необходимость включения компонента эмоционально окрашенного состояния и явления действительности в иноязычное обучение с целью устранения психологических барьеров у учащихся, достижения раскрепощенного расположения» [5, стр. 101].

На уровне B1-B2 мы предлагаем использовать следующие типы заданий по творческому письму, нацеленные на развитие эмоционального интеллекта:

1. **Подражание.** Важным этапом развития навыков творческого письма на русском языке как иностранном является анализ отрывков известных художественных произведений и подражание им. В качестве учебного материала используем тексты, в которых писатель раскрывает определенное эмоциональное состояние, и предлагаем студентам ответить на вопросы: «Какое эмоциональное состояние героя хотел передать автор? Какие лексические средства и тропы он для этого использовал? Какое настроение у этого текста?». После обсуждения ответов студентам необходимо описать эмоциональное состояние своего персонажа, используя те же слова и тропы, что и автор произведения.

2. **История в эмоциях.** В зависимости от темы преподаватель выбирает необходимый исторический период времени и область знаний (языкознание, литература, история, художественное искусство и т.д.). Студент выбирает какого-то известного деятеля этого времени, изучает его биографию и определяет интересный для себя факт. Задание состоит в том, чтобы предположить и описать, что чувствует человек в такой ситуации. Например, при изучении поэзии Серебряного века студент выбирает Анну Ахматову. Одним из интересных фактов её биографии является присвоение в 1965 году в Оксфордском университете степени почетного доктора. И хотя поэтесса вела личные записи, «в своих дневниках об этом событии вообще умалчивает, будто бы его и не было никогда» [2, стр. 216]. Студенту необходимо поразмышлять о том, почему так произошло, что чувствовала Анна Ахматова на церемонии вручения, и изложить свои представления в письменном виде от первого лица единственного числа. Это задание возможно усложнить поисковой работой и презентацией написанного текста с обсуждением в аудитории. Подобные задания не только развивают эмоциональный интеллект и навыки творческого письма на русском языке, но и позволяют удерживать межпредметные связи, делая изучение биографии известных деятелей более увлекательным, что, в свою очередь, усиливает мотивацию студентов.

3. **Колесо эмоций.** Американский профессор психологии Роберт Плучик в 1980 году разработал концепцию эмоций, которую образно изобразил в виде колеса. В центре находится 8 базовых эмоций, которые можно соединить в биполярные пары, остальные представляют смесь основных [4]. При работе с колесом преподавателю необходимо помнить, что «фактически модель является двумерной. Согласно теории Р. Плучика, нет плохих или ненужных эмоций, у каждой эмоции своя роль и функция. Для управления эмоциями необходимо их осознание, то есть навык понимания, рефлексии эмоции» [4, стр. 17]. По этой причине необходимо «разрешать» студентам называть на занятии условно негативные эмоции без страха осуждения или неприятия. Работать с колесом эмоций желательно систематически на каждом занятии. Одним из возможных путей является описание эмоционального состояния персонажа. Для этого необходимо провести подготовительную работу на уровне понимания семантики слов на русском языке: на этом уровне часто возникают проблемы, поскольку мы работаем с концептами из эмоциональной сферы, осознание которой часто вызывает проблемы даже посредством родного языка, поэтому важно использовать разные способы сематизации, включая грамматико-переводной и иллюстративный. Следующим этапом являются письменные ответы студентов на вопросы: «Что сейчас чувствует мой персонаж? Как можно назвать эмоцию, которую чувствует мой персонаж? Что хочет сделать мой персонаж под влиянием данной эмоции? Какая эмоция противоположна эмоции, которую чувствует мой персонаж? Почему он чувствует эту эмоцию?». На основании этих ответов студенты описывают персонажа своего будущего рассказа. Кроме этого, можно использовать колесо эмоций для саморефлексии, но необходимо учитывать, что не все студенты «готовы» говорить о своем эмоциональном состоянии в группе, поэтому общение через персонажа является более экологичным.

4. **Я тебя вижу.** Преподаватель рассказывает студентам о физиогномике и умении читать эмоции по выражению лица, показывает фотографии человека в разных состояниях и просит предположить, какую эмоцию он чувствует. Студенты фиксируют свои догадки, обсуждают разные варианты и причины их возникновения. Следующим этапом является работа с краткими текстами, в которых описаны правильные ответы и мимика (на языковом уровне лексическая и синтаксическая работа). В практической части творческого письма студентам предлагается описать персонажа в определенном состоянии, акцентируя внимание на физических проявлениях.

Нами было предложено несколько типов заданий по творческому письму на русском языке как иностранном, целью которых является развитие эмоционального интеллекта студентов. Творческое письмо является одним из продуктивных инструментов формирования вторичной языковой личности и улучшения навыков письма как одного из самых сложных видов речевой деятельности.

Перспективность данного исследования обусловлена необходимостью создания программы творческого письма для развития эмоционального интеллекта в иноязычном образовании как одного из показателей успешности не только студента, но и индивида в целом.

#### **Список литературы:**

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект и эмоциональная креативность: специфика и взаимодействие. – Новополюцк: Полоц. гос. ун-т, 2020. – 356 с.
2. Карабущенко П. Л. Элитологические воззрения Анны Андреевны Ахматовой // А. А. Ахматова: русская и национальные литературы: Материалы международной научно-практической конференции 25-26 сентября 2019 г. – Ер.: Лусабац, 2019. – 494 с. – С. 200-219.

3. Любарт Т., Муширу К., Торджман С., Зенасин Ф. Психология креативности. – М: «Когито-Центр», 2009. – 215 с.
4. Мынбаева А. К., Болат А. К. Диагностика эмоций школьников и развитие навыков саморегуляции: инновационный опыт уроков «Самопознания» // Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии, В. 75, №. 4, 2021. – С. 14-27.
5. Петрикова А. Основы межкультурной дидактики / А. Петрикова, Т. Куприна, Я. Галло – М.: Русский язык. Курсы, 2015. – 376 с.
6. Petříková A., Kuprina T., Gallo J., 2013. Didaktika ruštiny II. – Prešov: Prešovská univerzita – 173 s.
7. Сухарева И. Творческое письмо в преподавании русского языка как иностранного // Язык в сфере профессиональной коммуникации: сб. материалов междунар. науч.-практич. конф. студентов и аспирантов (Екатеринбург, 29 апреля 2021 г.). – Екатеринбург: ООО «Издательский Дом «Ажур», 2021. – 689 с. – С. 318-324.
8. Фелелова Е. А. Эмоциональный интеллект как фактор жизнестойкости подростков // 30 лет Конвенции о правах ребенка: современные вызовы и пути решения проблем в сфере защиты прав детей: сборник материалов Международной научно-практической конференции, 17 ноября 2020 г., Екатеринбург – Екатеринбург: РГППУ, 2020. – С. 443-447.

## Цифровизация обучения русскому как иностранному языку

Ситкевич Антон Евгеньевич

Магистрант ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия.

Научный руководитель: Евтюгина Алена Александровна доктор педагогических наук профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» г. Екатеринбург, Россия

**Аннотация.** В статье представлены **методические** рекомендации по внедрению процесса **цифровизации** в обучение русскому как иностранному, использование **цифровых файлов**, рассмотрена проблема **цифровизации обучения русскому как иностранному языку**. Представлены цифровые файлы в рамках **компьютеризации обучения языку**, которые являются отличным средством продвижения обучения и мотивацией для студентов.

**Ключевые слова:** Цифровизация, цифровые файлы, компьютерные технологии, методика, методы обучения, русский язык как иностранный.

Как и многие термины, пришедшие из иностранного языка, цифровизация не имеет однозначного и четкого толкования в русском языке, хотя ученые все же выделили общее и наиболее приемлемое: цифровизация из –лат. Cifra от арабск. [sifr] «пустой или нуль», в русском от изначальной форме цифирь «арифметика», означает – внедрение современных цифровых технологий в различные сферы жизни и производства. Цифровизация подразумевает глобальное переосмысление подхода к различным сферам жизни, в том числе и к науке. Это повышение эффективности работы за счет оптимизации и автоматизации многих процессов, а также согласования и работы компьютерных систем; процесс преобразования первичных данных в полезные знания, используемые человеком. Например, если условно подключить каждое звено, в нашем случае преподавателя – педагога, к системам мониторинга, то можно будет получить данные о загруженности, эффективности выполнения программ этими звеньями и их результатов. На основе такой информации, можно разработать дальнейшие планы по развитию процесса обучения.

Надо заметить, что ученые выделяют два понятия, сходные с цифровизацией, но не одинаковые: оцифровка и *цифровая трансформация*. Оцифровкой называются перевод любой информации в цифровой формат. Цифровизация является как раз следующим этапом. Цифровая трансформация предполагает преобразования огромного пласта информации при помощи цифровых решений. *Цифровизация* в глобальном плане представляет собой концепцию экономической деятельности, основанной на цифровых технологиях, внедряемых в разные сферы жизни [4, стр. 16]. Использование цифровых технологий в обучении порождает ряд особенностей, значимых с точки зрения психологии и педагогики, а также методики обучения [3, стр. 8].

На сегодняшний день использование традиционных форм обучения, иностранным языкам в частности, влечет за собой спад интереса у обучающихся. Детям становится скучен процесс обучения, поскольку они лишены возможности самовыражения. Большинство уроков, как правило, направлено на пассивное изучение материала, правил и основ. Такие формы обучения не учитывают персональные способности, интерес и предпочтения учащихся. Много, безусловно, зависит от того компетенции преподавателя, опыта и креативности, но все-таки это косвенное влияние на активность учащегося средней школы. Следовательно, есть необходимость менять

методы обучения, переходить от традиционных к новым, цифровым технологиям. Цифровые файлы в рамках компьютеризации обучения иностранному языку являются отличным средством продвижения обучения и мотивацией для обучающихся. Цифровые файлы: видео, презентации, фильмы, скетч-анимации активизируют внимание обучающегося, намного быстрее, нежели традиционные книги или текст, даже если он предоставляется в электронном формате. Никто, конечно же, не говорит о полной "замене" традиционного формата обучения и этих самых книг и текстов, но о включении, это обязательно [4, с. 29]. Нужно понимать, что компьютер или цифровая технология являются лишь инструментом, который призван облегчить процесс обучения иностранному языку, нужно использовать его так, чтобы информация, добываемая при его помощи базировалась на глубоком анализе дидактических и методических возможностей, которые будут тесно связаны с основами преподавания иностранных языков, то есть формированию умений и навыков коммуникативной компетенции.

Компьютерные технологии позволяют создать условия для коммуникативной деятельности. Овладеть основными фундаментальными знаниями, лексическими, грамматическими навыками, адаптировать процесс обучения, повышать мотивацию для этого обучения. Создавать идеальные условия для повторения и закрепления материала, вырабатывать умение самооценки, а также развивать все остальные виды речевой деятельности.

Надо сказать, что существует множество обоснованных мнений, «за» и «против» использования компьютера. Некоторые считают, что компьютер может полностью заменить учителя, другие, что компьютер не способен адаптировать материал на нормальный и понятный для начинающего ученика язык, как это сделает, например, тот же учитель. По мнению исследователей, компьютерные технологии должны служить неким помощником, как и любое технологическое устройство или даже обычный учебник [1]. Это все снова отправляет нас к той мысли, что использование цифровых файлов в рамках компьютеризации обучения должно быть совмещено уже с существующими традиционными методами обучения, а не полным их замещением. Безусловно, у машины, в данном случае компьютера и всех его компонентов и производных, есть ряд преимуществ над человеком. Он может легко воспроизводить в цифровом формате практически все то же самое, что и говорит или делает человек. Совмещать и комбинировать, аудио с видео, анимации с различными инструментами, текстовую информацию, записи голосов, подсчет различных пунктов, вычисления и так далее. Все это, конечно же, происходит намного быстрее, вся информация записывается быстрее, быстрее воспроизводится и выводится на монитор, особенно учитывая прогресс этой технологии как данность на настоящий момент времени. Что говорить о том, что с помощью компьютерных технологий можно проводить тестирования, что сохранит огромное количество времени преподавателю в связи со скоростью проверки результатов и полной автоматизации тестовых и контрольных заданий. Абсолютно любой формат тестов, подстановочные, тесты с выбором, правильно/не правильно, по любому шаблону, даже кастомизированные. Компьютер открывает новые возможности для обучения языкам, позволяет совершенствовать организационный процесс обучения, с его помощью можно как собирать учеников в группы, для выполнения, какого-либо проекта, так и «предоставить» их самим себе, для выполнения задания, в индивидуальном формате [2].

Таким образом, учитель с помощью применения компьютерных технологий может легко совершенствовать методы обучения, адаптировать учебные материалы, контролировать ход учебного процесса и создавать собственный план обучения. Нельзя игнорировать основную цель обучения иностранным языкам – это формирования навыков коммуникации. Как и компьютер, так

и интернет помогает достичь этой цели. Интернет обладает всеми функциями, для достижения этой главной цели:

- формировать материалы для урока
- позволяет легко находить любую информацию обоими сторонами, как учителем, так и учениками (как пример, во время работы над проектом)
- мотивировать обучающихся, посредством возможности использования живого общения с носителями языка
- формировать навыки чтения, используя все доступные материалы
- формировать навыки аудирования, путем использования аудио файлов
- формировать навыки устной речи
- формировать навыки письменной речи, выполняя различные задания
- увеличивать объем лексики, следуя всем новым правилам и новаторствам в языке
- получать различные знания, связанные непосредственно с культурой и страной изучаемого языка, такими как этикет, диалекты, эмоциональные особенности и традиции.

Кроме того, учитель сам может создать свою методику, включить в нее различные схемы и планы уроков, знания и информацию. На данный момент существует огромное количество сайтов, так называемых «страничка педагога», на которых они представляют себя и свои методические разработки. На подобных сайтах можно найти готовые уроки, от этих самых преподавателей, различные полезные структуры, упражнения, задания творческого типа и даже рабочую программу.

В обучении русскому языку как иностранному, цифровые технологии играют огромную роль, они эффективны на всех этапах обучения, при работе с учащимися разных групп и возможностей. Они повышают их мотивацию, обеспечивают познавательную и творческую деятельность. Однако для достижения оптимального результата современный учитель должен уметь правильно оценивать достоинства и недостатки мультимедийных обучающих продуктов в целом на основе анализа основных составляющих цифровизации (традиционные алгоритмические языки, инструментальные средства общего назначения, средства мультимедиа, гипертекстовые и гипермедиа средства). И это использование современных цифровых технологий эффективно на всех ступенях обучения иностранному языку и при работе с учащимися разных групп. Более того многообразие технологий в обучении позволяет сделать уроки более насыщенными и интересными. Данный подход мотивирует учащихся на работу, облегчает понимание иностранного языка

#### **Список литературы:**

1. Абалуев, Р.Н. Интернет-технологии в образовании: Учебно-методическое пособие. Ч. 3. / Р.Н. Абалуев, Н.Г. Астафьева, Н.И. Баскакова, Е.Ю. Бойко, О.В. Вязавова, Н.А. Кулешова, Л.Н. Уметский, Г.А. Шешерина. – Тамбов: Изд-во ТГТУ, 2002. – 125 с.
2. Азимов Э.Г. Компьютерные текстовые редакторы на уроке иностранного языка. – М., 1997. – 54-57 с.
3. Алешин Л.И. Информационные технологии: Учебное пособие / Л.И. Алешин. М.: Маркет ДС. - 2011. - 384 с.
4. Акимова М.К., Козлова В.Т. Психофизиологические особенности индивидуальности школьников: Учет и коррекция. – М., Издательский центр «Академия», 2002. – 160 с.

## Педагогическая модель организации эффективных занятий первого класса ДХШ в системе образования и воспитания через искусство

Смирнова Анастасия Сергеевна

*1 курс магистратуры кафедры Теории и практики изобразительного искусства, Южный Федеральный Университет Академия Архитектуры и Искусств, Ростов-на-Дону, Россия*

*(Научный руководитель: Бермус А.Г., доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой образования и педагогических наук ФГАОУ ВО, Южный Федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия).*

**Аннотация.** В статье рассматриваются методические особенности организации занятия живописью в 1-х классах детской художественной школы. Выстраивается эффективная модель учебно-творческого взаимодействия преподавателя с обучающимися разновозрастных категорий, прослеживается роль искусства в образовательном и воспитательном аспектах младших классов детской художественной школы.

**Ключевые слова:** дополнительное, образование, воспитание, обучение, искусство, художественная, школа, возрастная, педагогика.

В век новых технологий и постоянно меняющейся картине мира в обществе возрастает потребность в подрастающем поколении, которое мыслит творчески и способно подстраиваться под новые рамки. В настоящее время актуальной задачей российского образования является создание условий для успешного развития творческих способностей обучающихся, которые будут способны мыслить нестандартными образами решения вопросов, способны применять креативное мышление и творческий подход в решении профессиональных задач.

В системе дополнительного художественного образования роль искусства в воспитании и образовании обучающихся является фундаментом в реализации успешного процесса обучения изобразительному искусству. Художественные школы призваны готовить будущих студентов в средние профессиональные и высшие учебные заведения, в широком смысле воспитывать поколение творчески мыслящих личностей. Успешными для реализации данной цели являются специальные творческие дисциплины по рисунку, живописи, композиции, скульптуре и истории искусств на базе художественных школ и школ искусств. Гуманизация и индивидуализация учебно-воспитательного процесса способна воплотиться в жизнь при создании условий развития творческих способностей каждого ученика. При этом ключевым моментом в организации таких условий является личностно-ориентированный подход, который предполагает индивидуальную стратегию в изучении психологических, художественных особенностей ученика для выстраивания определенной модели взаимодействия в учебно-творческом процессе. Идрисов Александр Есмухамбетович в своей статье «Личностно-ориентированный подход в развитии личности ребенка в процессе обучения в школе» подчеркивает: «Личностное начало должно утвердиться во всех образовательных процессах. Особую роль в личностно ориентированном подходе играет знание учителем психологии. Учитель не сможет построить свою работу в русле личностно-ориентированного подхода, не зная психологических особенностей учеников. Ведь дети очень разные. Один очень активно работает на уроке, другой знает ответ, но боится отвечать, у одного проблемы с дисциплиной, у другого со слуховой памятью и т.д. То есть учитель должен строить свою работу, изучая своих учеников, изучая их личности». В потоке будней учебных занятий перед

педагогом стоит задача выявить трудности каждого обучающегося и найти путь к решению всех вопросов. [1]

В основном художественные школы набирают детей возрастом от 10 до 13 лет, но чаще всего ввиду больших возрастных разрывов не могут решать поставленные педагогом задачи, что является противоречием художественной системы образования. Также дети приходят в первый класс художественной школы с различным уровнем художественного опыта, а порой и полного его отсутствия.

Следует отметить, что ученики первых классов художественной школы сопоставимы с 4, 5, 6ми классами общеобразовательной школы, а это возраст 10, 11, 12ти и 13ти лет. В действительности преподавателям приходится сталкиваться с таким достаточно большим в педагогике возрастным разрывом в классах, что приводит к определенным трудностям в процессе обучения. Остается принять этот факт и начать действовать относительно сложившейся проблемы. Следовательно, перед преподавателями дополнительного образования образуется задача верно составленного плана урока с учетом психологических, возрастных особенностей учащихся, чтобы процесс обучения был плодотворен для всего класса. Потребность верного распределения учебной нагрузки на разновозрастную категорию класса является первоначальным условием в достижении успешных результатов обучающихся.

Организация учебного процесса в младших классах художественной школы требует особого рассмотрения аспекта мотивационной составляющей любого урока. Дети приходят на занятия с целью почерпнуть новые умения, навыки, увидеть и услышать от учителя новое, вдохновиться произведениями искусства мировой классики и в процессе обучения опираться на пример преподавателя. Педагог чаще всего совмещает в себе наивысшие общечеловеческие качества, и обладает высокой степенью грамотности и таланта в сфере изобразительной деятельности, он должен стать героем-вдохновителем на творческие свершения в области изобразительного искусства. Очень важно в этой профессии любить достижения детей больше своих, стараться передать всю чувственность этого эстетического мира изобразительного искусства детям, помогать им видеть прекрасное и воплощать это в своих работах.

В первом классе на первых порах при знакомстве с учениками важно проникнуться любовью к изобразительной грамоте, чувственной природе вещей окружающего мира, они должны почувствовать значимость, свободу, возможность выражения своих идей на занятиях. Обучение и воспитание через искусство в детских художественных школах является фундаментообразующим звеном, через которое дети насыщаются мировой художественной культурой, ее необычным опытом знаний.

Система художественного образования ставит задачу решения проблемы личностно-ориентированного обучения, где личность ученика находится на первом плане для преподавателя. Поэтому работать с детьми по одному шаблону в данной стратегии невозможно, отсюда ясно, что и по этой причине педагог не может применять один метод обучения для всего класса. Педагог в своей профессии всегда проявляет гибкость мышления, чувствует познавательную потребность каждого ученика. Особенно это важно в изобразительном искусстве, где способности каждого из обучающихся исключительно индивидуальны, требующие анализа и поиска определенных ключей к замку, ведущему к развитию способностей ребенка.

Подходя к модели организации занятий в детской художественной школы, можно выделить основной вектор движения: при освоении нового материала ставится одна цель для всего класса, но задачи и условия при этом будут индивидуальны для каждого. Обучающиеся 10ти и 11ти лет

выполняют одно и то же упражнение уровнем сложности ниже, чем их одноклассники возрастом 12ти и 13ти лет. В совокупности представленный материал будет усвоен всеми группами с должным уровнем результативности.

Возникает вопрос об уровне начального художественного образования первоклассника, ведь он может меняться безотносительно возрастных категорий, основываясь на творческих способностях, навыках, умениях и одаренности ребенка. В идеале, художественная школа должна проводить вступительные испытания, которые призваны сформировать представление об уровне художественной подготовки детей. Ввиду чего перед педагогом прописывается картина уровня набранного класса.

Успешность результатов учебно-творческой деятельности младших классов художественной школы зависит от гармонично распределенных задач поставленной цели педагогом для различных возрастных групп. Первоначально при построении занятия педагог должен поставить верную цель для каждой из подгрупп, делая это тактично после озвучивания темы всему классу, переходя конкретно к каждому обучающемуся, направляя работу в необходимое русло. На каждом занятии преподавателю необходимо чувствовать усвоение нового материала классом, понять уровень восприятия информации каждого ученика и всего класса. Так, преподаватель изобразительного искусства, Ильин Сергей Васильевич, в своей статье «Изобразительное искусство. Проблемы методики преподавания» утверждает: «В преподавании, как и во всяком искусстве, требуется вдохновение, интуиция, находчивость, творческий подход к делу. Иногда учителю надо оживить урок, внести какие-то изменения, а иногда и перестроить экспромтом весь урок в связи с неожиданно возникшей обстановкой». [2]

Педагог изобразительного искусства творчески подходит к своей работе, проникается атмосферой в классе, уровнем восприятия учеников нового материала, чувствует скрытую неуверенность и боязнь обучающегося в новой теме и таким образом направляет учебно-творческую деятельность в русло успешного обучения.

Воспитание через искусство в детской художественной школе предоставляет нравственные и эстетические ориентиры на пути к реализации творческого жизненного потенциала обучающихся. Выбирая направление художественного дополнительного образования, родители и обучающиеся делают выбор в сторону гармонически развитой личности в условиях общества. Разенков Иван Васильевич в своей статье «Влияние изобразительного искусства на развитие личности ребенка в системе дополнительного образования» пишет о сущности образования через искусство: «Цель преподавания художественных предметов: донести до ребёнка и вложить в него истинные ценности нашей жизни, обратить его внимание на вечные духовные ценности, на то, что близко каждому человеку, что помогает любить и созидать, воспитать человека-творца с развитой индивидуальностью, богатого духовными интересами и запросами, способного к творческому труду в любом виде деятельности». [2]

Благодаря изобразительному искусству и успешности реализации программ дополнительного художественного образования, происходит передача культурного опыта человечества, реализуется потребность общества в поколении творчески мыслящих личностей, сохраняющих богатство культуры и традиций.

#### **Список литературы:**

1. Идрисов, А. Е. Личностно-ориентированный подход в развитии личности ребенка в процессе обучения в школе Открытый урок первое сентября // 2005 (дата обращения: 10.02.2022).

2. Ильин, С. В. Изобразительное искусство. Проблемы методики преподавания // Образовательная социальная сеть. 2016. <https://nsportal.ru/shkola/izobrazitelnoe> (дата обращения: 10.02.2022).
3. Разенков, И. В. Влияние изобразительного искусства на развитие личности ребенка в системе дополнительного образования / И. В. Разенков. — Текст : непосредственный // Актуальные задачи педагогики : материалы V Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2014 г.). — Т. 0. — Чита : Издательство Молодой ученый, 2014. — С. 171-173. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/102/5358/> (дата обращения: 10.02.2022).

## Технологии АРТ-педагогика в воспитательной деятельности

Стрепеткова Анастасия Александровна

*Студентка 1 курса, направления подготовки Психолого-педагогическое образование, Профиль: Семейное воспитание, Институт педагогики и психологии ФГБОУ ВО, «Московский педагогический государственный университет», Москва, Россия*

*(Научный руководитель: Приступа Елена Николаевна, д.п.н., профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии семейного образования Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО, «Московский педагогический государственный университет», Москва, Россия).*

**Аннотация.** В предлагаемой вниманию читателей статье рассматривается влияние искусства на человека, роль которого не переставали принижать спустя тысячелетия, определение таких терминов, как арт-педагогика и педагогические технологии. Большое внимание уделяется её технологиям и результатам, к которым можно прийти с помощью них. Также приводятся результаты исследований и практик в сфере арт-педагогика. Статья предназначена широкому кругу читателей, интересующихся данной тематикой.

**Ключевые слова:** арт-педагогика, технологии, воспитательная деятельность, искусство, исследование, дети.

**Abstract.** This article examines the influence of art on a person whose role has not ceased to be belittled after millennia, the definition of terms such as art pedagogy and pedagogical technologies. Much attention is paid to its technologies and the results that can be achieved using them. The results of research and practice in the field of art pedagogy are also presented. The article is intended for a wide range of readers interested in this topic.

**Keywords:** art pedagogy, technology, educational activities, art, research, children.

Начиная ещё с философов, которые жили до нашей эры, искусство считалось эффективным воздействием на человека. Платон в своем трактате «Государство и политика» писал, что образовывать сердце следует гимнастикой и музыкою: первое может способствовать укреплению и развитию тела, а последнее должно быть таково, чтобы все её виды клонились именно к образованию душевных сил [4]. Но по прошествии времени мнение на этот счет не изменилось и многие высказывались о благом влиянии искусства на человека: И.П. Павлов, И.М. Сеченов, Д. Дидро и т.д.

Кандидат психологических наук А.Г. Чурашов в своей статье выделяет, что искусство занимает особое место среди ведущих компонентов стратегии дальнейшего развития в области образования, но для того, чтобы достичь определенных результатов в использовании арт-педагогика в современном образовании, необходимо использовать универсальные арт-технологии, способные создать доступную полихудожественную образовательную среду, стимулировать к достижению наивысших результатов в художественной деятельности или повысить эстетические требования восприятия произведений искусства [7].

Целью данной статьи является определения технологий арт-педагогика, которые можно эффективно применить в образовательной и воспитательной деятельности.

Для начала дадим определение понятию «арт-педагогика». По Христидис Т.В. это синтез воздействия на сознание искусства и педагогика, поведение и деятельность человека в процессе

обучения, воспитания и развития личности с помощью культурного наследия, различных видов искусства и творчества, оптимизирующих социализацию [6]. Из этого становится понятно, что это особое направление педагогики отличается от других творческим подходам в виде различных средств классического и народного искусства.

Если же переходить к определению технологий, а именно педагогических, то Джафарова О.С. в своем учебном пособии приводит следующие аспекты данного определения:

- Научный аспект: педагогическая технология как раздел педагогической науки, которая исследует рациональные пути воспитания и обучения;
- Процессуально-описательный аспект: педагогическая технология как описание педагогического процесса, как описанная система способов, принципов и правил, применяемых в воспитании и обучении;
- Процессуально-действенный аспект: педагогическая технология как осуществляемая на практике система действий, как реальный педагогический процесс [2].

Больше всего в данной статье опора будет идти на последний, третий аспект, связанный напрямую с процессом.

Если же говорить о технологиях арт-педагогики в воспитательной деятельности, то Джафарова О.С. разделяет их в следующие группы:

- Интегрированные, связанные с интегрированной природой самого искусства: представляют собой взаимодействие искусств, которые активизирует психические процессы, усиливает возбуждение, возникающее в слуховых и зрительных центрах головного мозга, в результате чего в сознании возникают переживания нового качества, и включают в себя учебные программы, делающие попытку интегрировать предметы, превратив эстетическое образование в целостный процесс;
- Интерактивные, так как процесс обучения не может происходить вне общения обучающихся: представляют собой общение, фасилитированную дискуссию, к которым относятся технологии учебной дискуссии, мозгового штурма, проектной деятельности, дидактической игры и др., и имеют цель приобретения учащимися интеркультурной компетентности, то есть готовности, способности к коммуникативной и кооперативной деятельности, а также овладением комплексом соответствующих умений;
- Игровые, обеспечивающие комфортные условия учебно-воспитательного процесса в школе: представляют собой средства дидактического сочетания игры и театрального искусства, благодаря которому синтезируется развивающий потенциал игровой и художественной деятельности, и определяются творческим действием, разворачивающимся как бы не в реальном пространстве, а в мире символических значений и живой фантазии;
- Проблемно-эвристические, в которых учение может проявить свою индивидуальность и самостоятельность: представляет собой эвристическую беседу, словесный диалогический метод обучения, когда учитель организует активную познавательную деятельность учащихся, конструируя серии взаимосвязанных вопросов, и этот метод обучения ориентируется на достижение неизвестного заранее результата, для него важен процесс постижения знания, в результате чего учащийся создает знание, и оно становится личным опытом учащегося;
- Суггестивные и терапевтические, так как художественная деятельность обладает огромным потенциалом в решении педагогических проблем формирования личности: представляет собой средства внушения с учебно-воспитательной целью, например, экспрессивных воздействия, создание эмоциогенных ситуаций и арт-терапии, в которой искусство используют в лечебных

целях, и базируются на расширении скрытых возможностей человека, что позволяет в свою очередь углубить и сделать более эффективным учебный процесс [2].

Но какую бы технику арт-педагогике не выбрал преподаватель или какой-либо другой педагог, она будет иметь успех только в том случае, когда он, учитель, обладает высоким воспитательным потенциалом, так сказать, творческой оболочкой, способной заинтересовать детей, показать всю красоту искусства и пробудить в них самих новые чувства по отношению к нему.

А результат техник арт-педагогике не заставит ждать сам себя. По итогам исследования в этой сфере Скворцовой Т.П. было выявлено формирование согласованного педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса, что явилось эффективным фактором профилактики негативизма у детей дошкольного возраста [5].

В исследовании Виноградовой Д.А. утверждается, что при помощи музицирования, одного из средств арт-педагогике, можно достичь многих терапевтических эффектов, например, танец помогает выстроить адекватное поведение детей, способствует решению эмоциональных и познавательных проблем, а также помогает проявить творческий потенциал, музыкально-ритмические игры дают представление ребёнку о своём теле, внутренних и внешних границах, формируют в нем моторные навыки, разные музыкальные задачи становятся стимулом к развитию одного или другого полушария [1].

Вспоминая колонию имени Горького под руководством Макаренко А.С., а именно его театр, на сцене которого каждые выходные ставились различные постановки с участием колонистов, можно выделить следующие положительные результаты: «Мы старались выбирать пьесы с большим числом действующих лиц, так как многие колонисты хотели играть, и нам было выгодно увеличить число умеющих держаться на сцене. Я придавал большое значение театру, так как благодаря ему сильно улучшался язык колонистов и вообще сильно расширился горизонт» [3, стр. 309].

#### Список литературы:

1. Виноградова Д.А. Элементарное музицирование и его возможности в арт-педагогике и музыкальной терапии // В сборнике: Профессиональная деятельность педагога в условиях преемственности дошкольного и начального общего образования. материалы Международной научно-практической конференции. - 2017. - С. 54-58.
2. Джафарова О. С. Художественно-педагогические технологии в начальной школе: учебное пособие. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2019. – 132 с.
3. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. – М.: АСТ, 2021. – 736 с.
4. Платон. Государство и политика. – М.: АСТ, 2017. – 28 с.
5. Скорцова Т.П. Арт-педагогические условия взаимодействия субъектов образовательного процесса в профилактике негативизма детей дошкольного возраста: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Скорцова Татьяна Петровна, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2017. – 26 с.
6. Христидис Т.В. Артпедагогика как область научно-практического знания // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств, 2016. - С. 140-145.
7. Чурашов А.Г. Арт-педагогика как перспективное направление в современной парадигме образования // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. - 2020. - № 6 (159). - С. 227-240.

## Социальная компетентность студентов: структура и критерии оценки

Терещенко Светлана Александровна

3 курс, Институт педагогики и психологии,  
Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

(Научный руководитель: Серякова Светлана Брониславовна, доктор педагогических наук,  
профессор Института педагогики и психологии Московского  
педагогического государственного университета, Москва, Россия)

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению проблемы социальной компетентности студентов. Рассмотрены основные подходы к определению понятия «социальная компетентность», а также структура и критерии оценки социальной компетентности студентов.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, социальная компетентность студентов, структура социальной компетентности, критерии оценки социальной компетентности.

За последние несколько лет одним из самых распространенных и известных направлений в психолого-педагогических исследованиях стал компетентностный подход. Проблема компетентностного подхода в педагогической и психологической литературе рассматривается подробно и довольно глубоко.

Ученые, занимающиеся данным подходом, изучают понятийный аппарат, дают свои определения терминов «компетенция» и «компетентность», выделяют особенности формирования и развития компетентностей и т.д.

Ключевое направление компетентностного подхода как нового типа системы образования состоит в «формировании активной профессиональной и жизненной позиции специалиста в обеспечении социально ожидаемого результата в подготовке выпускников высшей школы». [9, стр. 35]

Социальная компетентность – наиважнейший вид компетентности, так как она призвана обеспечивать позитивное влияние на взаимоотношения между людьми в социуме, а также она является целостным результатом образования личности.

Такой предмет исследования как социальная компетентность, волновал научное сообщество, начиная с 80-х годов 20-го века. Как зарубежные, так и отечественные авторы уделяют особое внимание вопросу определения термина «социальная компетентность», проблемам структуры и оценки социальной компетентности.

Обратимся к некоторым научным подходам к определению анализируемого нами понятия.

Социальная компетентность личности, по мнению отечественного педагога-исследователя Е.В. Бондаревской и английского психолога Дж. Равена – это «владение когнитивными, эмоциональными, моторными технологиями поведения, которые во всевозможных ситуациях приводят к выгодному соотношению позитивных и негативных последствий» [4].

Красношлыкова О.Г., Кошечкина О.Г. в своей научной статье «Понятие "социальная компетенция" как научная категория» пишут о том, что социальная компетентность – это, прежде всего, непростое образование, в основе которого заложены «степень адекватности и действенности реагирования на проблемные актуальные в определенный период жизни ситуации; достижение реалистичных целей, применение подходящих для этого методов, способов и позитивное развитие как итог активности, подтверждение со стороны других адекватности социального поведения,

способность участвовать в трудной системе межличностных взаимоотношений и успешно понимать других людей» [5, стр.24].

В основе социально-педагогической компетентности, как пишет С.Б. Серякова, «лежит процесс своеобразной личностной рефлексии и внешней общественной оценки в контексте профессиональной деятельности, ориентировка на регулярное профессиональное развитие как профессиональной, так и личностной позиции». [10, стр.215].

В понимании Г.Э. Белицкой социальная компетентность – это «характеристика личности, достигнувшей наивысшего уровня осознания общественных проблем и технологий взаимодействия с социумом, когда субъектная позиция каждой из сторон становится следствием проблематизации социального мышления личности». [8, стр.189].

В. Н. Куницына в свою очередь считает, что социальная компетентность есть некая сумма знаний об окружающей общественной реальности, а также о себе, социальных навыков взаимодействия, умений, поведения в обычных жизненных ситуациях, что благоприятно сказывается на адаптации человека.

Куницына В.Н. выделяет такие виды социальных компетенции: вербальная компетенция; коммуникативная компетенция, социально-профессиональная компетенция; социально-психологическая компетенция, самоидентификация (это - компетенции). [6, стр.235].

Н. А. Рототаева и Г. И. Марасанов, занимающиеся вопросами развития и формирования социальной компетентности в юношеском возрасте, рассматривают ее на двух уровнях: философско-психологическом и на уровне психологии развития. В соответствии с философско-психологическим уровнем, т.е. в широком смысле слова, социальная компетентность – «интегративная характеристика, отражающая способности проявлений адаптивного и неадаптивного видов активности субъекта деятельности в их диалектическом единстве». В соответствии с уровнем психологии развития, т.е. в узком смысле, социальная компетентность – это интегративное понятие, которое отражает «возможности субъекта юношеского возраста осознавать взаимосвязанные процессы профессионализации, социальной адаптации и личностного самоопределения, в которые он оказывается погружен, и целесообразно управлять ими» [2, стр.57].

Таким образом, проанализировав различные подходы к определению термина «социальная компетентность», мы можем сформулировать собственное определение.

Социальная компетентность – сложное образование, представляющее собой совокупность индивидуальных личностных качеств (высокий уровень эмпатии, рефлексии, коммуникативных навыков и т.д.), а также сформированность эмоционально-ценностной сферы личности.

Важным является и вопрос структуры и оценки социальной компетентности студентов.

Исследователи по вопросу социальной компетентности имеют различные мнения о ее структуре, так как в науке нет единого и общепринятого определения понятия «социальная компетентность».

Так С.З. Гончаров выделяет следующие компоненты социальной компетентности: «аксиологический, гносеологический, субъектный и технологический». Исследователь Т.Б. Беляева в структуре социальной компетентности выделяет следующие подструктуры: эмоционально-ценностная, когнитивная и операциональная. В.Ш. Масленникова выделяет индивидуально-личностный, социологический и жизненно-футурологический компоненты.

Ученые Т.Г. Пушкарева, Ю.А. Трифонова в свою очередь выделяют: «компонент, связанный с целеполаганием; компонент, связанный с ориентацией на другого; а также компонент, связанный с социальной мобильностью, активностью человека». [3, стр.20].

Умения, навыки, знания, опыт, способности, мотивы, личностные качества, особенности взаимодействия с людьми – это все те составляющие компонентов социальной компетентности, которые обычно выделяются исследователями. Некоторые из них акцентируют внимание на том, что социальная компетентность – личностное качество, которое позволяет удачно решать возникающие вопросы в какой-либо деятельности, другие утверждают, что социальная компетентность – интегративное качество личности.

Актуальной на сегодняшний день остается и проблема оценивания уровня сформированности социальной компетентности студентов. Анализ различных публикаций и научной литературы по этому вопросу показал, что чаще всего выделяются три уровня сформированности социальной компетентности, а именно: низкий, средний и высокий.

Существует достаточно большое количество способов оценивания уровня сформированности социальной компетентности. Например, исследователи выделяют: тесты, решение кейсов; деловые игры и ролевые; обсуждения, дискуссии, дебаты; написание разнообразных письменных работ (эссе и их анализ и др.); подготовка и презентация докладов (публичные выступления); участие в тренинговых программах и др.

Написание курсовых работ, статей, активное участие в научных конференциях – также являются способами оценивания уровня сформированности социальной компетентности студентов. На сегодняшний день метод проектов является одной из основных технологий формирования социальной компетентности студентов [1, стр.122].

Таким образом, проанализировав состояние проблемы социальной компетентности студентов, мы определили, что в науке нет общепринятого определения понятия «социальная компетентность», а в соответствии с этим и структура социальной компетентности определяется учеными по-разному. Но существуют определенные группы компонентов социальной компетентности, а именно: группа компонентов, представляющая иерархию жизненных ценностей человека, на основе которых осуществляется осознанный выбор поведения; группа компонентов, связанная с наличием социальных знаний, необходимых для эффективного взаимодействия; группа компонентов, которая связана с активностью и личностным развитием; группа компонентов, подразумевающая коммуникативный процесс; группа компонентов, связанная с планированием, а также такая группа компонентов, которая связана с социальной чувствительностью, предполагающей точность восприятия и понимания другого человека.

На сегодняшний день существует большое разнообразие методов и способов, с помощью которых возможно оценить уровень сформированности социальной компетентности студентов. Предпочтение отдается написанию письменных работ (курсовые работы, статьи и т.д.) и их презентация, а также созданию проектов по тем или иным актуальным современным проблемам.

#### **Список литературы:**

1. Борисенко Е.Н. Критериально-уровневое оценивание социальной компетентности студентов // Вестник КемГУ. 2012. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterialno-urovnevoe-otsenivanie-sotsialnoy-kompetentnosti-studentov> (дата обращения 02.02.2022)
2. Борисенко Е.Н. Сущностная характеристика феномена «Социальная компетентность студента» // Вестник КемГУ. 2011. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnostnaya-harakteristika-fenomena-sotsialnaya-kompetentnost-studenta> (дата обращения 02.02.2022)

3. Будько К.Ю. Общая характеристика структурных компонентов понятия «социальная компетентность» // Научно-практические исследования. - 2020. - №5-7 (28) . - С. 19-21. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42866873> (дата обращения 02.02.2022)
4. Дементьева Е.Б. Формирование социальной компетентности студентов педагогического колледжа: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.Б.Дементьева; Санкт-Петербург, 2012.
5. Красношлыкова О.Г., Кошечкина О.Г. Понятие "социальная компетенция" как научная категория // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2019. №3 (35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-sotsialnaya-kompetentsiya-kak-nauchnaya-kategoriya> (дата обращения 02.02.2022)
6. Одилова Н.Г. Социальный интеллект и социальная компетентность как факторы развития социальной зрелости личности // Сборник трудов конференции. Омск: Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, 2018. С. 234-237. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36899069> (дата обращения 02.02.2022)
7. Пушкарева, Т.Г. Содержание, структура социальной компетентности и ее диагностика / Т.Г. Пушкарева, Ю.А. Трифонова // Гуманитарные научные исследования. – 2012. – №11. – С. 4–10.
8. Сафиуллина, Г.М. Теоретические аспекты формирования социальной компетентности обучающихся в условиях ученического самоуправления / Г. М. Сафиуллина. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2018. — № 39 (225). — С. 188-190. — URL: <https://moluch.ru/archive/225/52778/> (дата обращения 02.02.2022)
9. Серякова С.Б. Компетентностный подход в образовании: от теории к практике // Совет ректоров. 2012. № 4. Стр. 34-40. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19140662> (дата обращения 04.02.2022).
10. Социокультурные и психолого-педагогические проблемы социализации молодежи: монография / Абульханова К. А. и др.; под ред. Е. А. Левановой, А. В. Мудрика. – Москва МПГУ. – 2019. – 298 с.

## Специфика музыкального языка в процессе обучения иностранных студентов русскому языку как иностранному

Тикунова Полина Александровна

Аспирант 1 курса, институт филологии

МПГУ (Московский педагогический государственный университет),

Москва, Россия

(Научный руководитель: Хамраева Елизавета Александровна, профессор,  
доктор педагогических наук кафедры Довузовского обучения  
русскому языку как иностранному, МПГУ, Москва, Россия)

**Аннотация:** В данной статье речь идет о важности применения музыки в процессе обучения русскому языку как иностранному. Автор акцентирует внимание на схожести построения музыкального и любого иностранного языка. Благодаря изучению музыки на уроках РКИ, идет процесс освоения культуры, традиций и обычаев страны изучаемого языка, что повышает мотивацию к изучению русского языка как иностранного.

**Ключевые слова:** язык, музыкальный язык, русский язык как иностранный, РКИ, музыкальное образование, музыка, обучение иностранных студентов, специфика музыкального языка.

В настоящее время владение различными языками является не просто необходимостью, а смыслом жизни. В разных видах коммуникации (личной или деловой, в сфере образовательной среды) иностранный язык выступает в роли «проводника», который связывает людей и помогает достичь общего единства и понимания. Одной из главных задач преподавателей иностранных языков является воспитание личности, способной на анализ и осознание культуры, а также общечеловеческого достоинства. Ведущей целью такого обучения является гуманизация образования, формирование социокультурной компетенции через приобщение иностранных студентов к культуре и духовным ценностям не только своей национальности, но и других народов мира. Иностранный язык, также, как и язык музыки, играет основополагающую роль в диалоге культур – родной и иностранной. Такая взаимосвязь между своим и чужим языком является одним из положений почти всех современных программ и концепций.

По мнению Л. А. Мазеля: «всю совокупность исторически сложившихся средств музыкальной выразительности часто называют музыкальным языком... Музыкальный язык находится как бы между информацией, которая должна перейти в материальную структуру и самой этой структурой. Язык помогает ее создавать» [2, стр. 21-22]. Выражение «музыкальный язык» можно считать метафоричным, т.к. оно опирается на образное сравнение музыкальных средств, которые применяются для изображения идейно-художественного содержания, и языковых средств, которые выражают и передают мысль.

Как сказал американский лингвист Н. Хомский: «Является ли музыка, математика или система коммуникаций пчел, или система криков обезьян языком? Если под языком подразумевается человеческий язык, то ответ во всех этих случаях будет тривиально негативным. Если под языком мы подразумеваем символическую систему – систему коммуникации – тогда все эти примеры являются языком, как и бесчисленное количество других систем» [3, стр. 52].

Таким образом, можно прийти к выводу, что музыкальный язык – это система выразительных средств музыки и норм их употребления; вместе с тем, любой язык – это система знаков, служащая для выражения, хранения какой-либо информации (словесный язык, математический язык, язык

программирования, язык жестов и т. д.). Из этого следует, что ключевым понятием любого языка является знак. Знак – это объект, материальный или идеальный, замещающий собой другой объект, более сложный и объемный [1, стр. 28].

Ю. Н. Бычков считает, что в музыке также возможны знаки – индукторы, которые не столько обозначают, сколько внушают определенное состояние (эмоцию) [2]. Поэтому, по его мнению, музыкальный язык – это очень специфическая знаковая система, которая, как и любая другая система, имеет свои особенности.

К особенностям музыкального языка можно отнести то, что он:

1. Искусственный, т. е. специально созданный;
2. Не является универсальным;
3. Применяется в художественной функции;
4. Невербальный (не словесный), не оперирует понятиями с заданными значением.

Смысл передается через *интонацию*;

5. Не прозрачный, не допускающий перевода на другие языки;
6. Высоко комбинаторный, т. е. быстро обновляемый.

Все эти критерии говорят о том, что музыка является уникальным, аутентичным, специфическим средством передачи культуры любого народа. Но как же все-таки иностранные обучающиеся могут понять музыку?

Как и во всех языках, в музыкальном языке есть свои следующие разделы:

- «лексика» – набор мотивов, интонаций, гармоний, употребительных в данном стиле (интонационный словарь эпохи);
- «синтаксис» – система, организующая музыкально-смысловые единицы (мотивы, фразы, предложения) в последовательности;
- «грамматика» – правила употребления тех или иных элементов языка.

Таким образом, музыкальный язык со своим устройством в языковой сфере является признаком того или иного исторического, национального или авторского стиля, он реализуется в конкретном произведении и предстает как *речь*, где главными условиями понятливости и осмысления речи является *членораздельность*.

Подобно разговорной речи, где есть слова, словосочетания, предложения, музыкальная речь делится на отдельные построения, границами которых выступает *цензура*:

- пауза;
- крупная длительность (фермата);
- кадансовый оборот К6/4, D7, T3/5;
- смена тональности, тембра, темпа, регистра и т. д.

Однако, построения могут отделяться друг от друга и без видимой цезуры, с помощью повтора. Тогда используется следующая схема: повтор разделяет, а различия объединяют.

Что касается русского языка, то иностранным студентам, обладающим языком своих музыкальных специальностей, будет гораздо проще сориентироваться в пространстве построения русских предложений.

Например, музыка способствует формированию такого навыка, как дробить предложения на отдельные слова и словосочетания. Зная, как может прерываться и заканчиваться музыкальная фраза, обучающиеся с легкостью могут перенести свои знания на русскую речь, что улучшает показатели навыка аудирования.

Более того, с помощью музыки проще привыкнуть к мелодике русского языка. Известно, что русская речь очень своеобразна для ушей иностранных студентов. Они воспринимают ее как нечто грубое, пугающее и членораздельное, однако, послушав произведения русских классиков или народного творчества, учащиеся не испытывают такого страха на начальном этапе изучения. Ведь «музыка – это искусство интонируемого смысла» [1].

Конечно же, музыка, музыкальный язык или музыкальная речь – все это источник русского наследия, который накапливался десятки лет и передавался из уст в уста.

Знаменитый ученый-педагог Я. А. Коменский в своих трудах писал, что человек, не знающий музыки, делается подобным не знающему грамоты. Нельзя не согласиться с данным высказыванием, ведь музыка способствует формированию эстетического отношения к действительности, вырабатывает эмоциональную насыщенность, что позволяет создать уникальную атмосферу на занятии. В тоже время музыка является мощным мотиватором в познании культуры и языка изучаемой страны. С помощью музыкального языка и грамоты педагог может создать такой индивидуум, который будет способен к постижению собственного и иноязычного достояния народа. Возникающий между представителями разных национальностей музыкальный диалог культур оказывает содействие формированию у студентов гуманитарных и музыкальных специальностей более целостной картины мира, т. к. русский язык как иностранный с одной стороны является средством общения и познания того или иного предмета, а с другой, – позволяет:

- 1) усилить практическую значимость иностранного языка как средства расширения кругозора;
- 2) доказать обучающимся важность выбранной ими специальности;
- 3) оказать помощь в понимании потребности применения русского языка как иностранного в будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, можно прийти к выводу, что музыкальный и русский языки тесно связаны между собой, обращая наше внимание на особенности построения не только музыкальной фразы, но и простого/сложного предложения в русском языке. Главной функцией познания данных языков является формирование социокультурной компетенции, которая возникает через анализ и приобщение иностранных студентов к культуре, обычаям и традициям не только страны изучаемого языка, но и способствует осмыслению ценностей своей родной страны.

#### **Список литературы:**

1. Левин В. И. Философия, логика и методология науки: Толковый словарь понятий / В. И. Левин. – Пенза: ПензГТУ, 2011. – 67 с.
2. Мазель Л. А. Строеие музыкальных произведений. – М.: Музыка, 1979. – 126 с.
3. Тараева Г. Р. Семантические фигуры скорби в языке европейской музыки XVII – XIX вв. // Проблемы музыкальной науки. – 2012. – № 1 (10). – С. 49–54 (0,8 п. л.).
4. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс // Б. В. Асафьев. – Ленинград, Музыка. – 1971. URL: [https://ale07.ru/music/notes/song/muzlit/asafiev\\_forma.htm](https://ale07.ru/music/notes/song/muzlit/asafiev_forma.htm) (дата обращения: 24.01.2022)
5. Бычков Ю. Н. Проблема смысла в музыке // Музыкальная конструкция и смысл. – М., РАМ им. Гнесиных. – 1999. – № 151 URL: <http://yuri317.narod.ru/smysl.html> (дата обращения: 24.01.2022).

## An innovative method for attracting the attention of children by using machines for 3d printing and its environmental aspect in Bulgaria.

Irina. B. Todorova

*Faculty of Pedagogy, University of Shumen  
"Bishop Konstantin Preslavski", Shumen, Bulgaria*

**Abstract.** New methods for children and development of their interest in a given field, through an innovative and in-depth method in their education. Showing the positive aspects of 3D technology and its environmental aspect. Problems with technology in Bulgaria

**Keywords:** children, education, interest, ecology, 3D models, problems, 3D Printing

Innovative technologies are conquering the world at a rapid pace, advancing to perfection in some places and entering others. These technologies rises the interest in all kinds of people of different ethnicities, religions, professions, ages, genders, etc.

Gradually, technologies entering the educational system are the subject of this work. How these technologies affect people, especially children, how they enrich their knowledge and whether they affect their perceptions of the world.

The innovative technology chosen for this topic covers mainly children from the age group from 12 years to 18 years according to the educational system in Bulgaria. There is an active study of 3D (3-dimensional) modeling and printing, and in addition to the basics that are given to them in school, there are also courses of a private nature.

~~In a study~~, it can be argued that despite the study of technology in a certain age group, it is of greater interest. From personal research and presentation of the technology to different age groups of people from 4 to 65 years old, an absolutely positive result and huge interest of the audience is obtained. After the presentation, older people want more information about the presented technology.

To children of preschool and primary school age, this technology can be presented in a way that they can understand it, namely, through the method of demonstration. After we show them clearly that from one spool of filament you can create a lots of three-dimensional animal, children, even at the youngest age, get an idea of what these technologies are and how interesting they really are.

But let's go back to the specific topic and age group. In the study of the technology itself in school, the three-dimensional modeling (3D modeling) is presented mainly as theoretical part . The reason for this is the lack of funds for schools for 3D ~~printing~~ printers, due to their high cost and low budgets of schools, especially in small towns, also affected by the lack of training of teachers to work with machines and software. This is normal at this stage, because the technology is just entering Bulgaria. The pace of entry of 3D technology is high, while 2-3 years ago there were almost no such technology and competent people, now things are not so and there are even established schools. Another obstacle to the development of this interesting and useful technology is the requirement to work with specialized software, which is easy for narrow specialists in the field, but the study by university students in 1.3 pedagogy of technology and technology training is not easily accessible and not studied thoroughly enough , which is considered an omission because these technologies are the future.

The softwares for these technologies described above is very diverse. Some of the best programs for 3D modeling are "AutoCad", "Solidworks", "VisiCad" and etc. Other programs for preparing files for 3D printing are "Ultimaker Cura", "Prusa Slicer" and etc, and it can be noted that these software are not easy to use and require additional training. From personal research it can be argued that at this stage, even in

universities with engineering specialties, the study of this type of software is basic and gives only basic knowledge about working with products.

The materials used with this type of machine are „PLA“ (Polylactic acid), „ABS“ (Acrylonitrile butadiene styrene), „PETG“ (Polyethylene terephthalate glycol), „~~SILK-PLA~~“ and others. From an environmental point of view, materials that would be useful in implementing the technology in everyday use are „PLA“, which is made of organic biodegradable materials, can replace plastic, another such material is „SILK PLA“ (polylactide) or polylactic acid, which is a type of bioplastic, produced from natural renewable resources such as corn starch, sugar cane and others. „PLA“ is the second most widely produced bioplastic in the world. There are many articles on the subject in which conflicting opinions have been expressed on the question "How environmentally friendly and biodegradable is PLA?". For example, several articles reveal that: Florent Port explains, "Organic filaments are more environmentally friendly than those from fossil resources". In this case, the additives are very important. This is manufacturers such as Francofil also produce PLA filaments whose additives do not contain any chemicals. Many of their PLA filaments are added to by-products (wastes) such as mussels, wheat and coffee grounds, which make them 100% bio-based. Other opinion on the subject shares Nicolas Roux. He believes that there is no real sustainable alternative to PLA filament, "Unfortunately, I don't know of truly green and safe filaments that don't emit particles or are capable of biodegrading themselves in the earth or in an ocean. In my opinion, the preference for filaments with compliant safety sheets from European manufacturers is a responsible attitude when choosing materials." Jan-Peter, filament specialist, also recommends European filaments: "At PLA, which comes from Asia, there are many suppliers who do not specify what is in their filaments." He continues: "There are many plastics that are made from natural raw materials, but very rarely you see them as filament. It's probably difficult to make a filament out of them or they're bad to print." However, there are companies, such as the Canadian start-up Genecis, that are working on the development of polymers that can be degraded in natural environments after about 12 months. In addition, some manufacturers, such as Nefilatek, now offer recycled filaments. This is still plastic, but definitely more sustainable than new material."

After the explanations, let's pay more attention to the study of technology in school. For example, a report from the Department of Education in the United Kingdom looking at a 2013 year document that shows how 3D printers are being implemented in 21 schools in the United Kingdom. As the analysis of the document shows that the project is completely innovative and so far 3D printers have not been used for pedagogical purposes. It is also clear from the report that the software in these schools in some departments was studied long before the introduction of 3D printers, which allows both teachers and students from these departments to work more easily with the machines because they do not have additional workload to study the software in which it is necessary to make a 3D model, which is needed for 3D printing. While others like Science and mathematics have studied technology only in their subject area. They establish high levels of motivation in students. According to the reports from the schools, in the beginning the students and teachers had difficulties in their work with 3D technology and created small objects, which was a prerequisite for a great desire for more in-depth training. This document also mentions that a uniform model for teaching 3D technology has been sought, and this has been difficult to achieve. Another thing that is mentioned is that the aim of the project is not so much the study of the technology itself, but the stimulus for a change in students' thinking and, more precisely, interdisciplinary thinking. In conclusion, the document says that the time needed to teach teachers how to work with a 3D printer and its software took several months for teachers to start teaching students.

The document from 2013 year shows exactly what can be considered a problem in Bulgaria, ie. the lack of resources of schools for the purchase of 3D machines and software, as well as the lack of qualified staff not only in the schools themselves, but also in general the lack of such. Another factor is the lack of time not only for teachers but also for students, due to the study of many materials included in the curriculum, for example, a 5th grade student in Bulgaria has 7 lessons per day. However, these technologies can be implemented in the curricula of the subjects studied and their support. As stated by the Department of Education in the United Kingdom can be implemented in individual subjects such as biology, mathematics and others.

In summary of the above facts, it can be argued that it takes a lot of resources and time to study 3D technology, but the benefits are huge. It can be a stimulus for more rational and broken thinking not only of students but also of teachers. Of course, this may require a certain age due to the fact that a child in preschool and primary school age can not work with such complex software, but still the technology would be useful to these age groups to prepare early for future study material. , in which case only teacher training and 3D printing machines will be required. The goal can be set, displaying objects created by 3D machines and using them for play at an earlier age.

After all the considered and presented examples and facts, it can be indisputably stated that 3D technology is of great importance in pedagogical terms. It provides new prisms for teaching students, and also allows the teacher to develop professionally. The 21st century is considered to be the century of technology and in this connection they are developing at a really indescribably fast pace. For this reason, all the Department of Education of the countries of the world must start the introduction of innovative technologies in the curriculum from an early age, so that children can develop properly in relation to the rapidly evolving technological world. Of course, this will require a huge resource, but given the global situation and the Covid-19 pandemic and the training of pupils and students through home learning platforms, these technologies are still evolving at a very rapid pace. Last but not least, the study of the parts of 3D technology in universities should be deepened not only in theory but also in practice, so that in the end there are some well-trained innovative educators who can give useful and important skills to adolescents.

#### **Reference:**

1. Carlota V. Is PLA filament actually biodegradable. 2019. URL: <https://www.3dnatives.com/en/pla-filament-230720194/#:~:text=In%20the%20wild%2C%20it%20takes,plastics%20and%20above%20all%20microplastics.>
2. Department of Education, UK, Reference: DFE-00219-2013 .Is PLA filament actually biodegradable. 2019. URL: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/251439/3D\\_printers\\_in\\_schools.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/251439/3D_printers_in_schools.pdf)

**Учет когнитивных предпочтений учащихся для организации дифференцированного обучения  
русскому языку как иностранному**

**Турбина Елена Владимировна**

*Аспирант 1 года обучения кафедры лингводидактики РКИ и билингвизма,  
ФГБОУ ВО «МПГУ», Москва, Россия*

*(Научный руководитель: Хамраева Елизавета Александровна,  
доктор педагогических наук, профессор кафедры Довузовского  
обучения русскому языку как иностранному, МПГУ, Москва, Россия)*

**Аннотация.** В статье рассматривается влияние когнитивных индивидуальных особенностей, учащихся на эффективность обучения. Применение данных когнитивных наук в педагогике обсуждается на протяжении многих лет, появились такие направления, как когнитивная педагогика, нейропедагогика. В исследовании представлены достижения в области когнитивной науки, в частности, когнитивной педагогике. Описаны понятия когнитивных стратегий, стилей мышления и стилей кодирования информации, показана взаимосвязь между доминированием одного из полушарий головного мозга и познавательными стилями. На основе данных проведена корреляция когнитивных предпочтений учеников. Полученная информация позволила сделать вывод о том, что учет психофизиологических особенностей благотворно влияет на усвоение материала. Знания когнитивных предпочтений позволяет выстроить процесс обучения с учетом личностных характеристик обучающихся, а разделение учеников по группам на основе предложенной типологии может являться базой для организации дифференцированного обучения.

**Ключевые слова:** дифференцированное обучение, каналы восприятия, когнитивные предпочтения, когнитивные стратегии, познавательные стили, стили мышления

**Annotation:** The article examines the problem of the impact of cognitive individual learners' characteristics on the effectiveness of learning. The use of cognitive science in pedagogy has been discussed for many years. During this time some new fields of cognitive science, such as cognitive pedagogy and neuropedagogy, have emerged. The study shows advances in cognitive science, particularly in cognitive pedagogy. The article is concerned with concepts of cognitive strategies, styles of thinking and information encoding styles. It shows the relationship between the dominance of one hemisphere and learning styles. The study has established correlation of learners' cognitive preferences. The resulting information indicates that taking into account psychophysiological features is beneficial for learning acquisition. Cognitive knowledge allows organizing the learning process according to the individual learners' characteristics. The grouping of pupils according to the proposed typology can be the basis for organizing differentiated education.

**Keywords:** differentiated education, perceptual learning channels, cognitive preferences, cognitive strategies, learning styles, styles of thinking

Темпы развития современного общества показывают необходимость постоянного поиска методов и приемов эффективного обучения. Становятся важными такие понятия как саморазвитие, самообразование. Возрастает актуальность развития обучающегося, как личности со своим набором индивидуальных характеристик, способностью к осознанному процессу познания.

Роль учителя в данном процессе приобретения знаний можно сравнить с дирижером оркестра, контролирующим и направляющим в нужное русло.

В связи с пристальным вниманием к личностно-ориентированному подходу в мировой педагогике возник вопрос о важности когнитивной методике, как индивидуальном подходе к каждому обучающемуся. В преломлении научных достижений в области когнитивной психологии, педагогика обратилась к вопросу о стратегиях обучения, когнитивных приемах в обучении иностранному языку. Процесс познания рассматривается в рамках когнитивной педагогики, дифференцированного обучения и нейропедагогики.

Когнитивная деятельность обучающегося в данном подходе является ключевым звеном, которое неразрывно связано с пониманием процесса познания самим обучающимся, и, как следствие, осознанным приобретением и хранением новых знаний, используя определенные, специфичные для отдельного индивидуума, когнитивные стратегии.

Когнитивная наука поставила вопрос механизма познания и для всех ли людей набор познавательных механизмов будет одинаковый. [6, 24]

Ученые, занимающиеся исследованиями в сфере когнитивной науки (А.Ньюэлл, Г. Саймон, Дж. Нейман, Ф.Ч. Бартлетт, Д.Бродбент), пришли к выводу, что процессы, происходящие в голове человека, схожи с процессами работы компьютера. Появляется понятие «компьютерная метафора». [8,11]. В настоящее время современная когнитология говорит о том, что человек не просто мозг, схожий с компьютером, но и индивидуум, находящийся во взаимодействии с другими людьми, обладающий эмоциями, являющиеся важной составляющей жизни человека [8,15].

Все эти знания получили распространение в педагогике. Разрабатывая методы и приемы для более эффективного усвоения материала, мы считаем, что необходимо учитывать психофизиологические особенности, которые влияют на формирование персонального познавательного стиля.

В педагогике когнитивные приемы получили определение «когнитивные стратегии», в случае обучения иностранному языку «стратегии овладения языком». Дж. Брунер отмечал, что «стратегия – это способ приобретения, сохранения и использования информации для достижения определенной цели.» [1, 136 ]

J. Rubin определяет стратегии овладения языком, как набор определенных техник, которые обучающийся использует для получения новых знаний. [9,43] В своих исследованиях она пришла к выводу, что наибольшего успеха в изучении языка достигают те обучающиеся, которые осознают свой индивидуальный набор стратегий и успешно его применяют.

Идеи когнитивного подхода могут служить важным свойством в разработке методов и приемов дифференцированного и индивидуального подходов в обучении.

В связи с большой разнообразностью индивидуальных характеристик и сложностью точного определения всех личностных качеств каждого обучающегося, можно разделить учеников на группы с близкими психофизиологическими показателями. В своем исследовании мы выделили две группы по сходным свойствам. За основу были приняты данные о стилях кодирования информации (тип переработки информации в зависимости от межполушарного доминирования и каналы восприятия информации) и стилях мышления (синтетический и аналитический тип переработки информации). На основании этих данных можно выделить набор когнитивных приемов в обучении, которые будут способствовать эффективному изучению иностранного языка, в нашем исследовании русского языка как иностранного.

Исследований, показывающих взаимосвязь между межполушарной асимметрией и познавательными стилями, представлено достаточно. (А.Р. Лурия, Э.Г. Симерницкая, В.А. Москвин и др.). Вопрос об индивидуальном кодировании информации поставил русский физиолог И.П.

Павлов. В ходе своих исследований о двухсигнальных системах головного мозга он выявил, что первая сигнальная система осуществляет переработку информации об окружающем мире на основе чувственных впечатлений. Люди данного типа эмоциональные, живые личности с развитой интуицией. Вторая сигнальная система перерабатывает информацию посредством форм речевой деятельности (словесные сигналы). Это люди мыслительного типа с хорошими словесно-логическими способностями. Также И.П. Павлов отмечал, что эти две системы не работают автономно, а вступают в определенное взаимодействие. [7, 294].

В соотношении с понятием о межполушарной работе мозга, первая сигнальная система (чувственно-образная форма) соотносится с доминированием правого полушария, а вторая (вербально-логическая) – с левым полушарием [7, 296].

При анализе типов учеников по доминированию одного из полушарий можно составить характеристику каждого из двух типов учащихся. Левополушарные работают как аналитики, разбирают новую информацию на составные части. Основные функции – анализ, чтение, счет. Такие обучающиеся любят классифицировать предметы, работать с цифрами. У «левополушарных», как правило, богатый словарный запас, они без труда запоминают тексты. Их отличает словесно-логическая и «механическая» память, они предпочитают работать по заранее спланированной схеме, сначала думают, а потом делают.

Для правополушарных обучающихся не характерен аналитический процесс. Функция правого полушария – оперирование образами, ориентация в пространстве, хорошо развито образное мышление, интуитивное. Они хуже справляются с классификацией предметов, работой с цифрами. Такие люди делают и думают одновременно.

Существует и третий тип людей, у которых нет ярко выраженного доминирования одного из полушарий (равнополушарный тип).

По нашему мнению, важным свойством в когнитивных стилях являются синтетические и аналитические различия стилей мышления. Это различие связано со способностью к объединению или разделению на составляющие новой информации в процессе ее переработки. Синтетический тип обучающихся имеет тенденцию к объединению, синтезу всех компонентов полученной информации о предмете или явлении, аналитики разделяют на составляющие, анализируют новое задание. Синтетики создают из частей целое, находят взаимосвязи и объединяют. Для них характерно построение гипотезы, опираясь на уже имеющийся опыт, или просто интуитивно. Часто процесс познания происходит неосознанно. Детали процесса познания нового для них уже не имеет значения. [4, 25]. Таким ученикам подходят задания на конструирование и придумывание.

Аналитики – это обучающиеся, которые разделяют новое явление на составляющие, они пытаются заметить даже самые мелкие детали. Им подходит работа с грамматическими правилами, морфемный разбор слов, таким ученикам нравится находить различия в предметах и явлениях, анализировать конструкцию предмета.

Еще одним важным свойством в кодировании информации является понимание каналов восприятия информации. О такой особенности, как когнитивной способности к переработке информации и ее делении на три способа (визуальные образы, аудиальные знаки и действия) писал еще Дж. Брунер [7, 297]. Учеными было выделено три канала восприятия: визуальный, аудиальный и кинестетический [7, 297].

Визуалу свойственно смотреть, наблюдать, представлять образы. Они предпочитают чтение, поэтому данный прием будет эффективен как стратегия в познавательной деятельности. В обучении рекомендуется выделять цветом нужную информацию, эффективно использовать

наглядные пособия, для самостоятельной работы подойдут таблицы, схемы, рисунки. В работе красивый учебник будет способствовать желанию учить язык. При изучении новых слов им подходят списки слов, стикеры со словами, наклеенные на разных предметах, карточки со словами. Обучающиеся-визуалы зачастую испытывают трудности, когда на уроках преобладает устный вид деятельности. У таких детей самым сложным навыком будет навык восприятия на слух. [4,29]

Аудиалы воспринимают и пропускают информацию с помощью слуха. Для них важен голос, его темп, громкость, выразительность. Такой обучающийся новый материал предпочитает проговорить, чтобы переработать и понять информацию. Им необходимо устное объяснение преподавателя. Эффективно в обучении с такими детьми прослушивание текстов, зачитываемых учителем.

Кинестетик перерабатывает информацию посредством действий, движений. Информация усваивается лучше, если задействована моторика. Им сложно все время сидеть неподвижно. Очень эффективны подвижные игры во время обучения, что даст возможность моторной разрядки и одновременно успешное усвоение новой информации.

Исследователи говорят о том, что нет людей только с одним каналом восприятия, они все присутствуют в человеке, но есть доминирующий, которым обучающийся пользуется наиболее часто.

Во время урока эффективно представлять материал, проходящий через все каналы восприятия, для большего охвата понимания, дать возможность каждому работать в характерном для него познавательном стиле.

Согласно данным многочисленных исследований можно провести корреляцию когнитивных предпочтений. Концентрация внимания, последовательный логический анализ присущи доминированию левого полушария, в то время как за конкретно-образное мышление, эмоциональную деятельность, целостность восприятия отвечает активация правого полушария [3,31]. Учащиеся с доминированием правого полушария чаще всего являются представителями аудиального типа, тогда, как ученики с доминированием левого полушария, это люди визуального типа. [4, 23]

Итак, полученная информация дала возможность распределить группы учащихся в соответствии с когнитивными предпочтениями:

1.Левополушарный тип учеников: аналитический стиль мышления, визуалы, кинестетики. Типология заданий: тесты, самостоятельная работа, вопросы закрытого типа, морфемный разбор слов, обучение других, задание на поиск ошибок, применение правила, многократное повторение, сопоставление текстов, заучивание слов, стихов, четкий алгоритм, анализ текста, деление текста на части, синтаксический разбор предложений, задания на исключение из ряда, описание картинок, написание диктантов, работа с флэш-карточками, построение таблиц, схем, нужна транскрипция текста, письменное упражнение на перевод, работа со словарем, нахождение различий при сравнении, письменное решение задач.

2.Правополушарный тип учеников: синтетический стиль мышления, аудиалы, кинестетики. Типология заданий: важны эмоции, яркие пособия, вопросы открытого типа, карты, опора на органы чувств, групповая работа, чтение-пересказ, чтение по ролям, сочинение, составление слов и предложений из частей, нахождение отрывков в тексте, экскурсии, ролевая игра, интервью, задание закончить рассказ, изучение слов методом «островков», изучение новых слов из чтения текста, нахождение сходства при сравнении, дискуссия, аудиоматериал, музыкальный фон, прослушивание текстов, зачитываемых учителем, работа с песнями.

Но, так как вслед за сложившимися представлениями о стилях кодирования, данная градация не является абсолютной, отмечаем необходимость варьирования групп обучающихся и упражнений в зависимости от ситуации на занятии и действий учеников.

Согласно изложенному выше материалу, в основе типологии групп могут выступать определенные стили мышления, которые позволяют создать модель урока дифференцированного обучения.

#### Список литературы:

1. Брунер, Дж. Психология познания: за пределами непосредственной информации / Дж. Брунер ; пер. с англ. К.И. Бабицкого. М. : Директмедиа Паблишинг, 2008. — 782 с.
2. Бухтеева Е. Е. К проблеме формирования персонального познавательного стиля // Вестник РМАТ. 2014. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-formirovaniya-personalnogo-roznavatel'nogo-stilya> (дата обращения: 11.01.2021).
3. Игнатова Ю.П., Макарова Ирина Илларионовна, Зенина О.Ю., Аксенова А.В. Современные аспекты изучения функциональной межполушарной асимметрии мозга (обзор литературы) // Экология человека. 2016. №9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-aspekty-izucheniya-funktsionalnoy-mezhpolusharnoy-asimmetrii-mozga-obzor-literatury> (дата обращения: 09.01.2022).
4. Когнитивная психология / Р. Солсо – 6-е изд. – СПб.: Питер, 2011 – 589с.
5. Ливер Бетти Лу Обучение всего класса/Пер. с англ. О.Е.Биченковой. — М.: Новая школа, 1995. – 48с.
6. Москвин В.А. Межполушарные отношения и проблема индивидуальных различий. М.: Изд. МГУ, 2002. – 288с.
7. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004 – 384с.
8. Фаликман Мария Когнитивная наука: основоположения и перспективы // Философско-литературный журнал «Логос». 2014. №1 (97). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-nauka-osnovopolozheniya-i-perspektivy> (дата обращения: 07.01.2022).
9. Rubin J. What The «Good Language Learner» Can Teach Us // TESOL Quarterly. - 1975- Vol.9. – No.1 – P. 41-45

## Эргономика в проектировании и формировании образовательного пространства университета

Турлакова Ольга Евгеньевна

2 курс, магистратура, факультет информационных технологий ФГАОУ ВО «Московский политехнический университет», Москва, Россия

(Научный руководитель: Городецкий Игорь Георгиевич, кандидат химических наук, профессор кафедры «СМАРТ-технологии» ФГАОУ ВО «Московский политехнический университет», Москва, Россия).

**Аннотация.** В статье рассматривается применение эргономики в проектировании и формировании в университете образовательного пространства, а также применение эргономики в создании условий для усвоения образовательных программ, формировании среды где не более 200 слов

**Ключевые слова:** университет; образовательное пространство; педагогическая эргономика; эргономика образовательного пространства; эргономичное образовательное пространство.

Эргономика является универсальной дисциплиной, которая помогает в проектировании и формировании образовательной среды университета. С помощью эргономики человек создает не только технику, как было принято считать ранее, но и проектирует среду для развития, воспитания и становления личности, где есть место для благоприятных биологических, физических и иных параметров. Эргономика помогает организовать трудовую, учебную деятельность студента.

Не так давно исследователи начали заниматься изучением педагогической эргономики, которая как раз нацелена на создание, проектирование и формирование образовательного пространства образовательной организации высшего образования - университета.

Если коротко рассказать об истории педагогической эргономики, то стоит отметить несколько значительных шагов в этом направлении.

1920 год – в Америке строительство школ с учетом эргономичного дизайна учебных помещений, «создание стандартов эргономики для школьных зданий и оборудования с учетом интересов экономии материалов, обеспечения полезного пространства, создания здоровых условий для обучения и безопасности человеческой жизни» [1, стр. 182].

К примеру, для школьной мебели созданы правила создания, изучены позы для обучающегося с учетом антропометрических характеристик обучающегося. В 1928 году опубликовано руководство для педагогических работников, в котором «были представлены способы создания эргономичных школьных столов и стульев» для обучающихся [1, стр. 18311].

1953 год – «предложена система управления отопления класса» [1, стр. 18311].

Окружающая обстановка оказывает огромное влияние на процесс обучения. К примеру, важен **воздушно-тепловой режим** (помещение нужно проветривать, нужны комнатные растения, нужно следить за влажностью, температурой в помещении, также важны: скорость движения воздуха, атмосферное давление и немаловажно исключить посторонние запахи, шум, вибрации), **световой режим** (важно следить за *естественным освещением*, поэтому при проектировании и строительстве образовательных организаций нужно учитывать стороны света, *искусственным освещением*, света должно быть достаточно, он должен быть распределен равномерно, должна отсутствовать слепимость (блесткость) и тени на рабочем месте, освещенность зависит от окраски потолка, пола, стен, мебели), общие **санитарно-гигиенические рекомендации** (чистота окон, ламп, помещений; отсутствие пыли, безопасное пространство), **санитарно-гигиенические рекомендации**

**при работе на компьютере** (положение тела при работе с компьютером, высота столов, стульев, освещенность экрана, расположение тела к компьютеру, освещенность помещения).

Роспотребнадзор создает специальные пособия для организации обучения и отдыха обучающихся [2], где подробно прописывает главные моменты, что касается педагогической эргономики, то к ней можно отнести:

требования к расстановке мебели и техники, ростовые показатели обучающегося учитываются при выборе рабочей зоны (можно использовать трансформируемую (многофункциональную) мебель). Что касается университета, то требования добавляются относительно лабораторий, общежитий, работы со станками, компьютерами и другой техникой.

**«Охрана здоровья студентов.**

должно быть организовано двухразовое горячее питание для обучающихся, а для проживающих в общежитии - пятиразовое горячее питание (допускается организация горячего питания посредством привлечения организации общественного питания);

обучающихся не допускается использовать на подсобных работах, не входящих в программу профессиональной подготовки, на работах с вредными и тяжелыми условиями труда в соответствии с перечнем, установленным законодательством для лиц, не достигших 18 лет;

условия прохождения практики на рабочих местах для лиц, не достигших 18 лет, должны соответствовать требованиям безопасности условий труда работников, не достигших 18 лет» [2, стр. 34].

Эргономика объединяет **охрану труда** (комплекс правовых, организационных, технических, экономических, физических, психологических и санитарно-гигиенических мероприятий), направленную на обеспечение безопасности труда и сохранение здоровья обучающихся, **анатомию и антропологию** (методы измерения человека), направленную на гармоничное физическое развитие [5, стр. 85], **биомеханику** (оценка различных видов двигательной деятельности человека) [4, стр. 3], направленные на сохранение и развитие физического здоровья обучающегося, **хронобиологию** (наука о суточных ритмах организма) [3, стр. 10] и **психофизику** (наука о связи между психическими процессами и физиологическими) [6, стр. 8] другие науки.

Кроме этого педагогическая эргономика призвана учесть такие факторы как **КОГНИТИВНЫЕ (мыслительные)** (память, восприятие, рассуждение, моторная реакция), **СОЦИАЛЬНЫЕ** (взаимодействие с людьми), **Организационные** («коммуникация, управление трудовыми ресурсами, проектирование деятельности, проектирование рабочего времени, коллективная работа, новые парадигмы организации труда, удаленная работа и управление качеством» [1, стр. 184]) и другие, которые зависят и от площади помещений, лабораторий, коворкингов университета, так и от цветовой гаммы стен, потолков.

В России педагогическую эргономику изучают Е.В. Воронина, которая реализует эргономический подход в образовательном процессе школы, В.Г. Зазыкин, который «обосновывает эргодизайнерскую концепцию психолого-педагогически адаптированной и эстетически значимой предметно-пространственной среды организаций и учреждений, А.А. Криулина предлагает макроэргономический подход в образовании, включающий в себя искусственную среду, учебную среду, информационную среду, социальную среду и внутреннюю среду всех участников образовательного процесса, В.М. Мунипов. В.П. Зинченко исследуют человеко-ориентированное проектирование техники, программных средств и среды в обучении» [6, стр.].

Все пространство университета должно отвечать требованиям, предъявляемым к образовательным организациям высшего образования, а кроме того пространство университета

должно быть современным, технологичным, безопасным, комфортным. Кабинеты, залы, лаборатории, мастерские должны быть доступными, что бы обучающийся смог иметь возможность заниматься учебной и научной деятельностью круглосуточно, что бы он мог взаимодействовать с дидактическими материалами, материально-техническими средствами, ведь это стимулирует интерес к дисциплине и обучению [8, стр. 2]. Обучающийся должен иметь возможность бесплатный, безлимитный доступ к информационным материалам, онлайн библиотекам, а также должна быть возможность решение вопросов онлайн (получение справок, документов). В Московском политехе создана такая информационно-справочная среда, которая облегчает жизнь студентам и педагогическим работникам. У каждого обучающегося и педагогического работника есть личный кабинет, где есть вся информация (от научной деятельности, грамот, статей, расписаний, до возможности решить любой вопрос: подать заявление, заказать справку, выписку). В московском политехе созданы в разных корпусах МФЦ, где студентам оказывается широкий спектр услуг, они доступны и исполняются оперативно, оказывается помощь в решении учебных вопросов и проблем.

Сложной задачей применения эргономики в образовательном процессе является составление расписания обучающегося. Тут должна помочь хронобиология. Ведь все знают, что существует несколько хронотипов.

Хронотип человека – типичный, генетически и социально обусловленный для данного человека, характер суточной активности. Существует три хронотипа: вечерний («совы») и утренний («жаворонки»), такжн выделяют третий промежуточный хронотип – «голуби» [9, с].

Учение о хронотипах возникло достаточно давно. Сам термин «хронотип» ввел А.А. Ухтомский в своих исследованиях по физиологии. В современном виде теория хронотипов сложилась в 1970-е годы, именно тогда было экспериментально подтверждено, что хронотипы реально существуют и проявляются независимо от желания человека.

Эргономика поможет помочь в создании, формировании образовательного пространства, безопасного, комфортного, технологичного.

#### **Список литературы:**

1. Окулова, Л. П. Сравнительный анализ становления эргономики образования в России и за рубежом / Л. П. Окулова // Образование и саморазвитие. – 2012. – № 4(32). – С. 182-187.
2. Пособие по санитарной безопасности для организаций воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи от ФБУЗ «Центр гигиенического образования населения» Роспотребнадзора URL: [https://www.rospotrebnadzor.ru/files/news2/2021/05/Posobie\\_deti\\_new\\_1.pdf](https://www.rospotrebnadzor.ru/files/news2/2021/05/Posobie_deti_new_1.pdf) (дата обращения: 06.02.2022).
3. Агулова Л.П. Хронобиология: учеб. пособие. – Томск: Томский государственный университет, 2013. – 260 с.
4. Дубровский В.И., Федорова В.Н. Биомеханика: Учеб. для сред, и высш. учеб, заведений. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 672 с.
5. Грязева Е. Д., Жукова М. В., Кузнецов О. Ю., Петрова К. С. Антропометрический контроль гармоничности физического развития студентов и использование его результатов в организации учебных занятий по физической культуре // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2011. №3-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/antropometricheskiy-kontrol-garmonichnosti-fizicheskogo->

- razvitiya-studentov-i-ispolzovanie-ego-rezultatov-v-organizatsii-uchebnyh (дата обращения: 07.02.2022).
6. Ломтатидзе О. В. Психофизика: учеб.-метод. пособие / О. В. Ломтатидзе, М. В. Улитко, В. И. Лупандин ; [под общ. ред. О. В. Ломтатидзе]; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2019. – 99 с.
  7. Криулина, А.А. Эргодизайн образовательного пространства / А.А. Криулина. – М.: ПЕРСЭ, 2003. – 192 с.
  8. Фролова П.И. Проектирование информационно-предметной среды лаборатории психофизиологической диагностики на основе эргономического подхода // ОмГТУ. 2016. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-informatsionno-predmetnoy-sredy-laboratorii-psihofiziologicheskoy-dagnostiki-na-osnove-ergonomicheskogo-podhoda> (дата обращения: 09.02.2022).
  9. Глуткин С. В., Чернышева Ю.Н., Зинчук В. В., Балбатун О. А., Орехов С. Д. Физиологическая характеристика лиц с различными хронотипами // Вестник Смоленской государственной медицинской академии. 2017. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fiziologicheskaya-harakteristika-lits-s-razlichnymi-hronotipami> (дата обращения: 09.02.2022).

## Особенности взаимодействия педагога дополнительного образования и родителей обучающихся в танцевальном коллективе.

Турчакова Яна Владиславовна

*Научный руководитель: Серякова Светлана Брониславовна, доктор педагогических наук, профессор, кафедра социальной педагогики и психологии, институт педагогики и психологии  
2 курс, институт педагогики и психологии  
МППУ Москва, Россия*

**Аннотация:** В статье выявлены особенности взаимодействия педагога и родителей обучающихся в танцевальной секции, которые заключаются в многообразии проводимых форм взаимодействия (собрания, индивидуальные беседы с родителем, беседы с родителем и ребенком и др.), в более тесном и менее формальном контакте родителя и педагога, в содействии родителей педагогу в образовательном процессе. Определен оптимальный тип взаимодействия педагога дополнительного образования и родителей – партнерство. Рассмотрено и проанализировано взаимодействие педагогов и родителей в ТСК «Прометей».

**Ключевые слова:** воспитание, образование, танцы, бальные танцы, взаимодействие педагога и родителей.

Образовательное учреждение и семья – два важнейших института социализации в жизни ребенка. Хотя они и различны по функциям, их объединяет общая цель: воспитание, развитие ребенка, помощь в становлении личности. Ребёнок не может полноценно развиваться, находясь только в семье, ведь знаний родителей может не хватить для самостоятельного обучения ребенка различным предметам или навыкам. Поэтому и были созданы детские сады, школы а также учреждения дополнительного образования. В учреждениях дополнительного образования ребенок также проходит стадию социализации, где не только знакомится со сверстниками, но и принимает новые социальные роли, вступает в отношения: педагог-ученик. Однако многие исследования демонстрируют интересный факт, что гармоничное развитие навыков ребёнка в учреждениях дополнительного образования возможно при взаимодействии педагога с родителями обучающихся.

Цель исследования: исследование особенностей взаимодействия родителей обучающихся с педагогом дополнительного образования.

Задачи исследования:

- Определить теоретические основы исследования взаимодействия родителей обучающихся и педагога дополнительного образования.
- Выявить особенности взаимодействия педагога дополнительного образования с родителями обучающихся.
- Определить особенности и качество взаимодействия родителей обучающихся и педагога дополнительного образования в ТСК «Прометей».

На основе научных исследований О. М. Колотовой [4], О. А. Крамаренко [6], Е.В. Степановой [9], Ю. А. Верхотуровой [3], С. Н. Афанасьевой [2] мы определили теоретические основы взаимодействия родителей обучающихся и педагога дополнительного образования: родители, как и педагоги являются полноправными субъектами образовательного процесса, а их общей целью является развитие, совершенствование навыков ребенка. Мы выявили особенности взаимодействия педагога дополнительного образования и родителей обучающихся, такие как: многообразие форм взаимодействия, менее формальные межличностные отношения между педагогом и родителем. Формы взаимодействия бывают групповые (собрания, праздники, конкурсы) и индивидуальные

(консультации, беседы и т.д.). Их необходимо совмещать, так как это принесет наилучший результат для развития ребенка в избранной им деятельности. Опираясь на теоретические источники, мы считаем, что наиболее благоприятный тип взаимодействия, характерный для учреждения дополнительного образования – партнерство, которое является менее формальным и требует активных действий с обеих сторон (родителя и педагога).

Нам удалось провести исследование на базе ТСК «Прометей» для определения особенностей и качества взаимодействия родителей обучающихся и педагога дополнительного образования в ТСК «Прометей». В исследовании принимали участие 3 тренера, 11 родителей. Тренерам и родителям рассылались опросники. Рассмотрим полученные ответы. Начнем с ответов педагогов. На вопрос: «Какие мероприятия вы организуете для взаимодействия с родителями?» каждый тренер ответил, что проводит индивидуальные беседы с родителями, двое проводят беседу с родителем и ребенком, собрания и один проводит совместные праздники/танцевальные фестивали.

На вопрос родителям: «Каким образом вы взаимодействуете с педагогом?», 9/11 человек выбрало: «самостоятельно интересуюсь успеваемостью своего ребенка после его тренировок», 6/11 человек посещает родительские собрания, 5/11 приходит на индивидуальные беседы с педагогом, 1 родитель при необходимости общается по телефону, и 1 родитель ответил: «т.к. ребенок взрослый интересуюсь успехами у своего ребенка».

Теперь рассмотрим ответы родителей и тренеров на вопрос: «Как вы представляете идеальное участие родителя в образовательном процессе?» Как идеальное участие видят педагоги:

- 1) Минимальное. Материальное обеспечение и моральная поддержка. Формирование и поддержка мотивации ребенка к занятиям.
- 2) Поддержка
- 3) Минимальное участие - поддержка ребенка, вера в него и не более того. Родитель в сам процесс не должен входить, обычно кроме вреда такое поведение родителя ничего не приносит. Необходимо поддерживать ребенка в случае неудачи, сомнений в своих возможностях, также радоваться достижениям ребенка, помогая поднять самооценку. Но давление на ребенка, активное участие в самом тренировочном процессе, либо руководство действиями на турнире может очень сильно навредить

Как его видят родители:

- 1) Обеспечение режима, доставка, мат. часть и контроль мотивации. По необходимости, контакт с педагогом.
- 2) Родитель поддерживает ребенка дома, интересуется тем, как прошла тренировка, по просьбе тренера принимает дополнительное участие.
- 3) Содействие тренеру.
- 4) Чтобы сообщали, если есть какие-то проблемы, либо нет движения вперед
- 5) По мере необходимости.
- 6) Поддержка, помощь.
- 7) Доверять педагогам и следить за успехами ребенка.
- 8) Образовательным процессом должен заниматься тренер, а родитель обеспечивать моральную поддержку ребенку.
- 9) Если касается балльных танцев, то с удовольствием просматриваю новые схемы танцев, морально поддерживаю при «неудачах» на турнирах. Также участвую в выборе времени индивидуальных занятий, чтобы оставалось время на выполнение дом. заданий школьной программы.

10) Я считаю образовательным процессом должен заниматься специалист, а родитель должен выполнять просьбы педагога. Родитель должен обеспечить ребенка всем необходимым, доставить на занятие (если ребенок маленький, выполнять просьбы педагога).

Проанализировав ответы родителей и тренеров, можно прийти к выводу, что видение идеального взаимодействия родителями преимущественно совпадает с видением тренеров. Однако является ли такой тип взаимодействия эффективным? И влияет ли вообще взаимодействие родителей и педагогов на успешность танцоров? Мы получили следующие ответы: 2 тренера считают, что успешность ребенка зависит от вовлеченности родителей в образовательный процесс, 1 тренер считает, что не зависит. 10 из 11 родителей считают, что успешность ребенка зависит от вовлеченности родителя, причем некоторые аргументируют свой выбор следующим образом: «да, вовлеченный родитель, прислушивается к мнению тренера, например о количестве тренировок, необходимости турниров и сборов, т.к. чем больше ребёнок тренируется, тем быстрее добьётся успехов»; И только 1 из 11 родителей выбрал вариант «нет».

Проанализировав и сопоставив ответы родителей и тренеров, мы пришли к выводу, что в ТСК «Прометей» активное взаимодействие родителей и педагогов. Мы выявили особенности взаимодействия родителей и педагогов в ТСК «Прометей», а именно: многообразие проводимых форм взаимодействия (собрания, индивидуальные беседы с родителем, беседы с родителем и ребенком и др.), более тесный и менее формальный контакт родителя и педагога - партнерство, содействие родителей педагогу в образовательном процессе, что способствует более эффективному развитию танцоров.

Подведем итоги нашего исследования. В основе взаимодействия педагога дополнительного образования и родителей танцоров лежит общая цель – развитие и совершенствование навыков ребенка. Мы определили, что партнерство – наиболее эффективный вид взаимодействия родителей и педагога, т.к. оно основано на целостности; добровольности; ответственности партнеров друг перед другом; равновыгодности. Изучив научные работы В.В. Абрауховой [1], С.Н. Афанасьевой [2], Ю.А. Верхотуровой [3], С.Б. Серяковой [8] и др. мы выявили особенности взаимодействия родителей обучающихся с педагогом дополнительного образования, которые заключаются в многообразии проводимых форм взаимодействия (собрания, индивидуальные беседы с родителем, беседы с родителем и ребенком и др.), в более тесном и менее формальном контакте родителя и педагога, в содействии родителей педагогу в образовательном процессе. На основании выявленных особенностей, мы смогли проанализировать взаимодействие родителей обучающихся и педагогов дополнительного образования в ТСК «Прометей» и оценить его качество. В ТСК «Прометей» взаимодействие родителей и педагогов активное благодаря тому, что взаимные ожидания педагогов и родителей совпадают, действия родителей не мешают тренировочному процессу, а скорее наоборот, способствуют более успешному освоению материала ребенком, а тренера, в свою очередь, организуют многообразные формы взаимодействия с родителями (собрания, фестивали, индивидуальные беседы, консультации и др.). Наша гипотеза подтвердилась: взаимодействие педагога с родителем в системе дополнительного образования действительно отличается от их взаимодействия в общеобразовательном учреждении. Во-первых, индивидуальные формы взаимодействия преобладают над групповыми (на базе ТСК «Прометей» каждый тренер выбрал индивидуальные беседы и консультации, но только один указал на совместные фестивали/праздники). Во-вторых, вовлеченность родителей в образовательный процесс действительно влияет на успешность ребенка в избранном виде деятельности (на базе ТСК «Прометей» большинство родителей и тренеров на вопрос: «Влияет ли взаимодействие родителей и

педагогов на успешность танцоров?», выбрали вариант «да», аргументируя следующим образом: «да, вовлечённый родитель, прислушивается к мнению тренера, например о количестве тренировок, необходимости турниров и сборов, т.к. чем больше ребёнок тренируется, тем быстрее добьётся успехов»; «да, например, в нашем случае тренер просил уделить внимание выносливости, т.е. в свободное время прыгать со скакалкой, чтобы на турнирах дыхалка не сдавала раньше времени. На последнем турнире стало чуть лучше с выносливостью». В-третьих, взаимодействие родителей обучающихся и педагога дополнительного образования действительно носит менее формальный характер, чем в общеобразовательном учреждении, т.к. включает такие формы взаимодействия, как телефонные переговоры и индивидуальные встречи в любое время, а не только в строго отведенное, как, например, в школе.

Данные, полученные в нашем исследовании, помогут педагогам дополнительного образования при составлении плана организации мероприятий, направленных на взаимодействие с родителями. Полученные результаты могут быть использованы молодыми/неопытными педагогами дополнительного образования, с целью профилактической работы с родителями обучающихся по поводу их активности, обязанностей, желаемых моделей поведения.

#### Список литературы:

1. Абраухова, В.В. Инновационные подходы в деятельности учреждения дополнительного образования как средства его развития: автореф. дис. .канд. пед. наук / Абраухова В.В. - Ростов н/Дону: б.и., 1997. - 21 с.
2. Афанасьева, С.Н. Взаимодействие педагога с родителями в системе дополнительного образования: научная статья // Вестник МГОУ. - 2009. – 84-89 с.
3. Верхотурова, Ю.А. Педагогическое взаимодействие родителей с детьми раннего возраста в учреждении дополнительного образования: автореферат диссертации. – Ч.: ЧГПУ, 2008. – 23 с.
4. Колотова, О.М. Взаимодействие педагога дополнительного образования с подростками и их родителями: научная статья // Вестник ОГПУ, 2006. – 97-104 с.
5. Кошкиенко, И.В. Взаимодействие педагогов и родителей как социальная и психолого-педагогическая проблема [Электронный ресурс], - <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16355538>
6. Крамаренко, О.А. Взаимодействие родителей, педагога-руководителя и ребенка в процессе работы танцевального коллектива дома детского творчества [Электронный ресурс], - <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43038717>
7. Пидкасистый, П.И. Педагогика : учебник и практикум для академического бакалавриата / П. И. Пидкасистый [и др.] ; под редакцией П. И. Пидкасистого. — 4-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2019. - 408 с.
8. Серякова, С.Б. Воспитательный потенциал дополнительного образования детей: научная статья // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2013. – № 1. – 57-60 с.
9. Степанова, Е.В. Сотрудничество основного и дополнительного образования по реализации ФГОС НОО. Опыт Дома детского творчества// Методист. - 2012. - № 5. - 15-18 с

## Фреймовая модель «Гродно в лицах»: структура и языковая репрезентация

Хведчина Вероника Александровна

4 курс, филологический факультет

учреждение образования «Гродненский государственный университет  
имени Янки Купалы», Гродно, Республика Беларусь

*(Научный руководитель: Сидорович Зоя Зигмундовна, доцент кафедры русской филологии, кандидат филологических наук, доцент, кафедра русской филологии, учреждение образования «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», Гродно, Республика Беларусь)*

**Аннотация.** В статье представлены результаты выполнения междисциплинарного проекта по созданию интернет-комплекса «Гродно в лицах». Использование фреймовой модели для презентации базы данных об известных людях города Гродно Республики Беларусь структурирует информацию и обеспечивает языковую реализацию знаний.

**Ключевые слова:** когнитивная лингвистика, фрейм, концепт, слот, атрибут, интернет-комплекс.

Информационные технологии активно взаимодействуют с лингвистикой, так как любое наполнение сайта, структурирование информации зависит от используемых языковых средств. Язык, ключ к процессам познания, является главным инструментом для передачи информации, в какой-то степени сам формирует ту реальность, которую мы познаём.

Сегодня в Интернете существует множество похожих ресурсов о выдающихся людях какой-либо страны, региона, но в основном они разрабатываются на Западе. Можно обнаружить и отечественные подобные интернет-комплексы, например: «Известные персоны России» (<http://www.persons.ru>), «Известные люди Беларуси» (<http://problr.by/izvestnyie-lyudi.html>). В рамках проекта «Гродно в лицах», создаваемого вместе со студентами 3 курса факультета математики и информатики специальности «Программное обеспечение информационных технологий», представлена база данных известных людей города Гродно Республики Беларусь. Нет специального исследования, посвященного изучению и описанию информации об известных людях города Гродно. Впервые разрабатывается интернет-комплекс и описываются информационно значимые и прагматически актуальные для общества данные.

Один из плюсов данного проекта – это мультиязычность. Информация о человеке представлена на русском, белорусском и английском языках. Наличие такого сайта будет полезным для пользователей глобальной сети Интернет, так как он может быть использован в различных целях: в качестве обучения или проведения научных, исторических исследований, а также для распространения информационных сведений про талантливых выходцев из города Гродно. Любое представление знаний организуется в виде фреймовой модели, которая, в свою очередь, считается основной когнитивной моделью памяти человека.

Большинство современных исследователей выделяют в структуре концепта три составляющих. Однако их определение не представляется вполне достаточным для моделирования всего многообразия содержания концепта в виде упорядоченной структуры [1, стр. 118]. К числу наиболее распространенных концептов относятся фреймы, исследованием которых занимается одна из наук когнитивного цикла – фреймовая семантика. Как лингвистическая концепция фреймовая семантика была впервые предложена Ч. Филлмором в середине 70-х годов XX века. Первоначально в понятие «фрейма» исследователь вкладывал исключительно языковой смысл: фрейм понимался

как система выбора языковых средств – слов, грамматических правил и языковых категорий, – которые могут ассоциироваться с типовыми ситуациями. Впоследствии понятие «фрейма» получило более когнитивное толкование: это когнитивная структура, знание которой ассоциировано с концептами, представленными словами. Общий термин «фрейм» используется для обозначения структурированных концептов (т. е. собственно фреймов, схем, сценариев, когнитивных моделей), в которых выделяются определенные компоненты и отношения между ними [3, стр. 71–72].

Модель фрейма является достаточно универсальной, поскольку позволяет отобразить все многообразие знаний о мире: через фреймы-структуры – для обозначения объектов и понятий (*заём, залог, вексель*); через фреймы-роли (*менеджер, кассир, клиент*); через фреймы-сценарии (*банкротство, собрание акционеров, празднование именин*); через фреймы-ситуации (*тревога, авария, рабочий режим устройства*) и др. [6]. По мнению М.Л. Минского, фрейм формально представлен в виде двухуровневой структуры узлов и связей между ними: вершинные узлы содержат данные всегда справедливые для определенной ситуации, терминальные узлы, или слоты, заполняются данными из конкретной практической ситуации [4, стр. 45–56]. Количество слотов соответствует количеству элементов, выделяемых в данном фрагменте опыта, слот имеет имя, задающее сам параметр, и заполняется информацией о значении, который исследуемый параметр принимает у данного типа объектов или данного конкретного экземпляра [2, стр. 65]. Следовательно, фрейм состоит из имени и отдельных единиц, называемых слотами.

М. Минский выделяет несколько типов фреймов:

- а) фреймы визуальных образов;
- б) семантические фреймы (служащие основой для понимания отдельных слов);
- в) фреймы-сценарии ( типовые структуры для некоторого действия, события) и др. [4, стр. 97–99].

Вслед за основателем теории определяют:

- а) тематические фреймы (сценарии для видов деятельности, связанных с определённой темой);
- б) повествовательные фреймы («скелетные» формы для типичных рассказов, объяснений, аргументации);
- в) номинативные фреймы (исследовательские модели, узлы которых заполнены номинативными единицами) [5, стр. 13].

Использование фрейма помогает анализировать и систематизировать языковой материал, а также лучше рассмотреть отдельные единицы, которые образуют тот или иной слот, входящий в структуру модели. С помощью модели фрейма можно отобразить всё многообразие о мире, поэтому такая модель и является универсальной, доступной и востребованной при структуризации информации в Интернет-пространстве.

Анализируя предметную область, необходимо выделить те сведения, которые будут вызывать интерес пользователей в рассматриваемом контексте. В первую очередь к ним можно отнести персональные данные личности такие, как фамилия, имя, отчество, даты рождения и смерти, род занятий, принадлежность к определённым социальным группам по различным признакам (профессия, этническая, конфессиональная принадлежность), достижения. Биографию человека можно рассматривать как целостную информацию, но не исключается возможность выделения из неё отдельных событий, которые упорядочены в хронологическом порядке.

Большой интерес представляют и суждения, взгляды известного человека по различным вопросам. Поэтому следует хранить информацию о работах, созданных личностью, о его

высказываниях (цитатах). С другой стороны, имеет смысл хранить в базе данных и отношения других людей к данной персоне, её деятельности и вкладу в культурное (научное) наследие. Эта информация может быть представлена в виде списка книг, написанных об интересующей нас личности (т. е. библиография) и отзывов известных людей.

При создании интернет-комплекса «Гродно в лицах» была собрана информация о 15 выдающихся личностей, которыми славится город Гродно. Каждый из них внёс большой вклад в историю Гродно и значим для родного края. Это люди, которые отличились в различных областях деятельности:

- спорт (Курлович Александр Николаевич, Тихон Иван Григорьевич);
- политика (Дубко Александр Иосифович, Клецков Леонид Герасимович, Милинкевич Александр Владимирович);
- медицина (Жилибер Жан-Эммануэль, Пирогова Лариса Александровна),
- искусство (Ляшенко Лариса Дмитриевна, Пантелеев Владимир Иванович);
- музыка (Суворкин Игорь Евгеньевич);
- строительство (Вагабов Абдулвагаб Исакович),
- литература (Павловская Эльжбета) и др.

Персоны, занимающие руководящие должности: Антонов Алексей Иннокентьевич, Соломова Ольга Иосифовна, Устинович Владимир Вячеславович. Это такие личности, о которых должен знать каждый. Ведь их именами названы школы (учреждение образования «Средняя школа №11 им. Антонова Алексея Иннокентьевича»), улицы (А.И. Антонова; Ольги Соломовой; в память об Курловиче Александре Николаевиче названа одна из улиц нового микрорайона Грандичи; А.И. Дубко) и проспекты (Л.Г. Клецкова), парки (парк Ж.-Э. Жилибера) и скверы (имени Леонида Герасимовича Клецкова), музеи (Элизы Ожешко), именем Жана-Эммануэля Жилибера назван род растений *Gilibertia RUIZ & PAV* семейства Аралиевые (*Araliaceae*). Также проводится мемориальный хоккейный турнир памяти Дубко Александра Иосифовича. Многие из анализируемых личностей внесены в Книгу славы города Гродно: Вагабов Абдулвагаб Исакович, Ляшенко Лариса Дмитриевна, Пантелеев Владимир Иванович, Пирогова Лариса Александровна, Соломова Ольга Иосифовна, Суворкин Игорь Евгеньевич, Тихон Иван Григорьевич, Устинович Владимир Вячеславович.

Именно такие личности могут мотивировать нас к тому, чтобы добиваться в своей жизни большого успеха. Они могут значительно влиять на жизнь обычного человека и в будущем помочь нам при встрече с возможными трудностями, т.к. это выдающиеся люди, которые прошли в своей жизни через многое для достижения своей мечты.

Для того чтобы разрабатываемый проект как можно больше содержал информации, то его следует сделать открытым. Большим плюсом подобных интернет-систем является то, что данные в них могут регулярно пополняться за счет участия в этом процессе посетителей сайта. Такой процесс займет гораздо меньше времени, чем, например, время, затраченное библиографом на создание книги об одном выдающемся человеке.

Естественно, допуск большого количества посторонних людей к участию в работе проекта может привести к нежелательным последствиям: нарушению целостности данных, появлению избыточной, повторяемой или недостоверной информации. Этим вызвана необходимость участия группы людей, которые будут контролировать всю работу системы.

Оптимальный вариант в данном случае – разделение всех участников проекта на посетителей, пользователей и администраторов.

1) Посетители имеют возможность лишь ознакомиться с информационными ресурсами, представленными на сайте. Для этого им не нужно регистрироваться на сайте.

2) Пользователи обладают теми же возможностями, что и обычные посетители, но они могут ещё и добавлять информацию в базу данных. Пользователи обязательно должны быть зарегистрированы в системе, т. е. иметь свои логин и пароль. При добавлении пользователем данных в систему также сохраняется его логин для того, чтобы впоследствии администратор мог определить, насколько можно доверять этим данным, или вычислить того, кто умышленно пытается нарушить работоспособность и функциональность системы.

3) Администраторы обладают самым широким набором прав. Помимо возможности добавлять данные они могут изменять любые сведения, хранящиеся в базе данных, в том числе и саму структуру хранения информации. Администратор также вправе удалить профиль пользователя либо назначить пользователя администратором с такими же правами. Ещё один важный момент: при добавлении пользователем информации она сохраняется в базе данных, но не должна быть доступна посетителям сайта до тех пор, пока с ней не ознакомится администратор. Это позволит избежать наполнения базы данных недостоверными сведениями.

Информация не ограничивается лишь биографией человека, дополнительными информативными параметрами станут достижения и награды известной личности, ее работы, библиография, цитаты и отзывы, фотоархив. Рассматривая предложенные графы для заполнения информации о каждой личности, стоит отметить, что атрибут «Сведения» больше всего имеет в себе составляющих компонентов. Слот «Образование» заполнен не полностью: для 15 выдающихся личностей известно только 11 сведений. «Хронология» имеет самое большое количество заполнения данных – 296. «Родственники» – общее количество – 44, однако у одного человека может быть известна информация о 6-ти родственниках, как, например, у Тихона Ивана Григорьевича, а у другого – только сведения об 1-ом родственнике (Павловская Эльжбета, Пирогова Лариса Александровна). Слот «Цитаты деятеля» заполняется чаще, чем «Цитаты о деятеле». «Работы личности» были представлены в виде статей, книг и монографий. «Отзывы о личности» были в основном в виде светлых высказываний и воспоминаний. «Библиография личности» – 163 факта, но известно только о 159 данных о трудовой деятельности. В «Фотоархиве» находится в целом 105 фотографий.

Таким образом, представление и применение знаний о мире с помощью систем фреймов является весьма плодотворным во многих областях исследований по искусственному интеллекту. Одним из главных достоинств интернет-комплекса, обрабатывающего информацию об известных людях, заключается в том, что сведения о конкретном человеке и его жизни собраны воедино из многочисленных источников.

#### **Список литературы:**

1. Алефиренко Н. Ф. Спорные проблемы семантики. – М.: Гнозис, 2005. – 326 с.
2. Кобозева И. М. Лингвистическая семантика. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 352 с.
3. Коннова М. Н. Введение в когнитивную лингвистику : учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. – Калининград : Изд-во БФУ им. И. Канта, 2012. – 313 с.
4. Минский М. Фреймы для представления знаний. – М.: Энергия, 1979. – 151 с.
5. Плешакова А. В. Исследование фреймов «происшествие» на материале русских и английских газетных текстов жанра «информационное сообщение»: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Саратов, 1998. – 22 с.

6. Фреймовая модель представления знаний. – 2021. – URL: <https://itteach.ru/predstavlenie-znaniy/freymovaya-model-predstavleniya-znaniy> (дата обращения: 03.02.2022).

## Формирование кросс-культурной компетенции школьников-инофонов на уроках русского языка

Хомякова Татьяна Дмитриевна

Магистрант 1 курса, группы мЗРКИ-104

ФГАОУ ВО «Российский Государственный профессионально-педагогический университет»

Институт гуманитарного и социально-экономического образования, Екатеринбург, Россия

*(Научный руководитель: Стурикова Марина Владимировна, доцент кафедры Документоведения, права, истории и русского языка ФГАОУ ВО Российский Государственный профессионально-педагогический университет, Институт гуманитарного и социально-экономического образования, Екатеринбург, Россия).*

**Аннотация.** Статья посвящена вопросам формирования кросс-культурной компетенции у школьников-инофонов. Рассмотрены методические рекомендации к формированию кросс-культурной компетенции. Особое внимание уделяется вопросам симметрии и взаимности формирования кросс-культурной компетенции – необходимо двустороннее взаимодействие инофонов и русскоязычных школьников. На основании методических рекомендаций интеграции инофонов в русскоязычный коллектив была предложена стратегия для преподавателей русского языка.

**Ключевые слова.** Инофоны, компетенции, компетентностный подход, кросс-культурная компетенция.

**Abstract.** The article is devoted to the formation of cross-cultural competence among foreign speaking schoolchildren. Methodological recommendations for the formation of cross-cultural competence are considered. Particular attention is paid to the issues of symmetry and reciprocity in the formation of cross-cultural competence – two-way interaction of foreigners and Russian-speaking schoolchildren is necessary. Based on the methodological recommendations for the integration of foreign speakers into the Russian-speaking team, a strategy was proposed for teachers of the Russian language.

**Key words.** Foreign languages speaking, competences, competence-based approach, cross-cultural competence.

Кросс-культурная компетенция является залогом межнационального и межъязыкового общения, поэтому воспитание позитивного отношения к многообразию культур необходимо.

Особенностью современного школьного образования в России стало присутствие на занятиях в начальной, средней и старшей школе детей-инофонов, чьи родители, бабушки и дедушки, в большинстве случаев – бывшие граждане республик СССР. Инофоны являются детьми мигрантов, до интеграции в школьное образование зачастую общались внутри семьи, диаспоры на родном языке, поэтому русским языком владеют на элементарном уровне, в ряде случаев не владеют вовсе. Помимо этого, существуют инофоны, приехавшие в Россию в возрасте 7-9 лет и при этом не владеющие русским языком. Также обучающиеся инофоны могут быть детьми малых народов России (буряты, тувинцы и др.) – в ряде регионов присутствует выбор школьного образования на русском или другом национальном языке, либо ребенок растет в нерусскоязычной семье и впервые сталкивается с русским языком в школе.

Проблеме формирования кросс-культурной компетенции на занятиях по русскому языку, русскому языку как иностранному в школе, вузе посвящены научные работы многих педагогов, исследователей. Можно отметить таких исследователей, как Кукса А. В. [8], Нгома А. Д., Нгома

Лухуоло Г. Ж. [9], Городинец А. С. [3], Алахвердиева Л. К. [1], Шахназарова А. А. [11] и многие другие.

При интеграции инофонов в среду русскоязычных школьников возникает вопрос не только межъязыкового, но и межкультурного взаимодействия. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования включает в себя формирование компетенций в отношении межкультурного взаимодействия. Так, освоение иностранных языков подразумевает «формирование дружелюбного и толерантного отношения к ценностям иных культур, оптимизма и выраженной личностной позиции в восприятии мира, в развитии национального самосознания на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с образцами зарубежной литературы разных жанров, с учетом достигнутого обучающимися уровня иноязычной компетентности» [10], освоение родной литературы включает в себя «обеспечение культурной самоидентификации, осознание коммуникативно-эстетических возможностей родного языка на основе изучения выдающихся произведений культуры своего народа, российской и мировой культуры» [10] и пр. При этом все указанные формулировки относятся к школьнику-носителю русского языка.

Работая со школьниками-инофонами, учитель вынужден взаимодействовать с их культурными установками и стереотипами. Языковой барьер зачастую мешает ученикам правильно понять учителя – случается и такое, что в течении нескольких месяцев ученики находятся на уроках, не понимая ни слова из происходящего либо понимая только отдельные слова. Задача учителя в данном случае – проявить должное терпение и дождаться момента, когда ученик сможет воспринимать сказанное, через какое-то время – выполнять предложенные задания. Много зависит от мотивации родителей и принятого в семье отношения к носителям иных культурных ценностей и символов. При общей государственной установке на дружбу и толерантность в ряде регионов России и в ряде граничащих с Россией стран возможно воспитание в духе толерантности, неприятия иной культуры и пр. Все эти коммуникативные и социальные барьеры призвано преодолеть, среди прочего, обязательное школьное образование.

В исследованиях Буслаева Д. Е. [2] и Гутарева Н. Ю. [4] предлагаются методические рекомендации к формированию кросс-культурной компетенции на уроках иностранного языка для русскоязычных школьников. Постулируется, что ученик готов к формированию такой компетенции в средней и старшей школе. Так, в 5-7 классе сформированность кросс-культурной компетенции предполагает «минимальное овладение общекультурным материалом, поверхностные знания о стране изучаемого языка, ее географическом положении, представление о некоторых английских праздниках, некоторых известных городах, то есть минимальный материал, как мы видим, достаточен для формирования начальных представлений о стране изучаемого языка» [11]. Экстраполируя перечисленные элементы на изучение русского языка школьниками-инофонами с учетом особенностей инклюзивного образования [5,7], мы предлагаем:

-включить в уроки русского языка сведения о географии, животном и растительном мире России. Иллюстративный материал по теме присутствует в различных детских энциклопедиях, в сети «Интернет» доступны интерактивные карты, позволяющие показывать ареалы обитания различных животных и растений, обсудить их с учениками;

-включить в календарно-тематический план занятий занятия, связанные с различными национальными праздниками, включая те ситуации, когда праздник не является непосредственно национальным, но традиционно празднуется (например, такие праздники, как Праздник весны и труда, День победы и т.д.).

Инофонам, как и русскоязычным школьникам, будет интересно узнать о традициях празднования данного дня, при этом необходимо учитывать взаимность процесса формирования кросс-культурной компетенции – не только русскоязычные школьники рассказывают о своих традициях и праздниках, но и школьники-инофоны в меру своих способностей и компетенций делают сообщения и доклады о традициях празднования тех или иных национальных праздников;

-изучить и осветить на занятиях вопросы культурных и туристических достопримечательностей различных городов России, которые были бы интересны как инофонам, так и русскоязычным школьникам. Это задание также может быть реализовано в формате докладов обучающимися с взаимным обогащением: инофоны в меру имеющихся сведений также могут докладывать о городах родной страны или о городах России, которые им интересны.

Обобщая предложенные методы интеграции инофонов в русскоязычный коллектив, предлагаем следующую стратегию развития кросс-культурной компетенции обучающихся среднего звена:

1. Заимствовать темы и способы организации уроков иностранного языка в уроки русского языка: инофоны изучают русский язык в качестве иностранного, и формирование кросс-культурной компетенции у них не предполагает 100% интегрирования в русскоязычный коллектив – инофоны могут и должны оставаться представителями своей культуры, знатоками своего языка.

Например, на уроке русского языка можно предложить детям урок-путешествие на тему «Моя страна. Мой город». Целью данного урока будет являться формирование универсальных учебных действий обучающихся во всех видах речевой деятельности.

2. Обращаться к осознанному формированию кросс-культурной компетенции русским языком: в младшей школе ученики, не являющиеся носителями русского языка, должны уверенно овладеть пониманием и порождением речи на русском языке как иностранном.

3. Любые действия, предпринимаемые в отношении формирования кросс-культурной компетенции у инофонов, должны сопровождаться «симметричным ответом» – на какие темы выступают русскоязычные обучающиеся, на такие же темы и выступают инофоны, применительно к их культуре и стране.

Можно провести урок на тему «О малой родине поведаю тебе...». Целью данного урока будет формирование уважительного отношения к достопримечательностям, обычаям и традициям иных культур, а также воспитание у обучающихся интереса к изучению русского языка.

Взаимное культурное обогащение должно быть симметричным и равномерным – таким образом и формируется кросс-культурная компетенция.

#### **Список литературы:**

1. Алахвердиева Л.К. Культурная идентичность и кросс-культурная компетенция // Русский язык в современном научном и образовательном пространстве. сборник тезисов Международной научной конференции, посвященной 90-летию профессора Серафимы Алексеевны Хаврониной. – М.: 2020. – С. 167-168.
2. Буслаева Д. Е. Кросс-культурная компетенция и ее роль при обучении немецкому языку // Международный студенческий научный вестник. – 2017. – № 5. // URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=17348> (дата обращения: 10.02.2022).

3. Городинец А.С. Кросс-культурная компетенция педагога как условие становления опережающего образования / А.С. Городинец // Методологические ориентиры субъектов опережающего образования. Сборник статей — 2021. — С.103-110.
4. Гутарева Н. Ю. Проблемы межкультурной коммуникации в современном социуме // Молодой учёный. – 2015. – № 9. – С. 1274-1276. – URL: <https://moluch.ru/archive/89/17982/> (дата обращения: 10.02.2022).
5. Интегрированное и инклюзивное обучение в образовательном учреждении. Инновационный опыт. / авт.-сост. А. А. Наумов, В. Р. Соколова, А. Н. Седегова. – Волгоград: Учитель, 2013. – 147 с.
6. Кожевников М. В. Основы межкультурной коммуникации в поликультурном образовательном пространстве. – Челябинск: Челябинский государственный педагогический университет, 2019. // URL: <https://interactive-plus.ru/e-articles/270/Action270-113005.pdf> (дата обращения: 10.02.2022).
7. Крупина Т. В. Обучение детей мигрантов в школах России: проблемы и пути их решения. // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-detey-migrantov-v-shkolah-rossii-problemy-i-puti-ih-resheniya> (дата обращения: 10.02.2022)
8. Кукса А. В. Кросс-культурная компетенция как методический феномен / А. В. Кукса // Иностранные языки в высшей школе. – 2005. – № 2. – С. 26-30.
9. Нгома А.Д., Нгома Лухуоло Г.Ж. Понятия "кросс-культурная коммуникация" и "межкультурная компетенция" в контексте преподавания русского языка как иностранного / А. Д. Нгома, Г. Ж. Нгома Лухуоло // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 1 (80). – С. 202-204.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования // URL: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/srednyaya-i-starshaya-shkola/ekonomika/fgos/prikaz-ministerstva-obrazovaniya-i-nauki-rf-ot-31-dekabrya-2015-g-1577-ovnesenii-izmenenij-v-federalnyj-gosudarstvennyj-obrazova.html> (дата обращения: 10.02.2022).
11. Шахназарова А.А. Критерии сформированности кросс-культурной компетентности школьников // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования, языки и специальность. 2012. № 3. С. 193 – 199.

## Система обучения детей поколения Альфа

Цей Анастасия Андреевна

*3 курс бакалавриата, Институт педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия*

*(Научный руководитель: Алексеенко Татьяна Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия).*

**Аннотация.** В статье рассмотрены психологические особенности детей поколения Альфа. Проведен анализ основных психологических характеристик мышления данного поколения. Показано, что традиционная система обучения для них является сложной: невозможность сосредоточить внимание длительное время не дает им корректно и эффективно воспринимать информацию, что ведет к снижению успеваемости и мотивации к обучению. Представлено обоснование использования в обучении детей поколения Альфа дополненной реальности.

**Ключевые слова.** Поколение Альфа, психологические особенности, обучение, дополненная реальность, новые технологии.

В настоящее время мы видим активное внедрение технологий в образование. Это связано с тем, что процесс цифровизации происходит практически во всех сферах общественной жизни: образование, медицина, экономика и др. В этом аспекте значимой целью научных исследований в образовании становится пересмотр традиционных систем и методов обучения с учетом психологических особенностей нового поколения детей.

Одной из востребованных в современном образовании является теория «поколений», которую сформулировали американские ученые У. Штраус и Н. Хау. В настоящее время большое внимание привлекает самое молодое поколение – поколение Альфа (Generation Alpha), которое составляют дети, рождённые после 2010 и до 2025 г. Согласно М. Маккриндлу и Э. Вулфингеру, такое наименование поколения имеет основание по двум причинам. Во-первых, окончание перечисления букв латинского алфавита (Z) как повод обратиться к началу других алфавитов (например, арабского или греческого), а во-вторых, начало рождения поколения ознаменовано появлением айфона, что, по мнению авторов, созвучно с «Альфой».[3] Для того, чтобы понять, какие технологии нужно использовать в образовании детей поколения Альфа, значимым будет исследование их психологических особенностей.

Альфы с самого детства погружены в мир технологий. Они окружены различными гаджетами, с которыми умело обращаются. Такие дети очень рано приобретают навыки находить нужную им информацию в Google, YouTube, Yandex и др., поэтому с детства они усваивают такую ценность как свобода выбора и им очень трудно что-то навязать против их воли. Они воспринимают мир, как сконструированный для них, так как все в их распоряжении и все делается для них.

В связи с появлением новых информационно-коммуникативных технологий у поколения «зет» и «альфа» изменилась сенсорная модальность. Дети отдают предпочтение пересмотру информации. Чтение заменяется аудиокнигами и просмотром фильмов необходимой тематики. И из-за того, что произвольное внимание не сосредотачивается на длительный промежуток времени, на первый план выходят видеоматериалы с коротким метражом – в среднем 8-15 минут. Как раз в этот промежуток времени ребенку нужно корректно преподнести информацию.

Основной психологической особенностью зетов и частично альфа стало формирование клипового мышления, как способности краткосрочного восприятия окружающего мира и информации на основе посылы, воплощённого в форме видеоклипа. В отечественной науке одним из первых термин «клиповое мышление» стал употреблять философ Ф.И. Гиренок [1], полагая, что понятийное мышление перестало играть важную роль в современном мире и на смену ему пришло клиповое. Формирование и активное развитие данного вида мышления неразрывно связано с электронным способом представления текста. Это представление оказывает определенное влияние на специфику мышления тех, кто проводит значительную часть времени в интернете.

К.Г. Фрумкин [4] выделил положительные и отрицательные характеристики клипового мышления. К отрицательным характеристикам он относит мозаичность и разрозненность восприятия окружающего мира, нежелание подростков и молодежи «напрягаться» по поводу усвоения огромных «линейных» текстов типа «Войны и мира» Л.Н. Толстого. Одной из положительных характеристик данного вида мышления исследователь считает то, что клиповое мышление есть защитная реакция организма на информационную перегрузку.

В современный период кардинально изменился и способ коммуникации: дети предпочитают виртуальное пространство, и сама виртуальная реальность для них бывает важнее, чем обычная реальность вне сети Интернет. Это связано с такими социальными сетями как Тик-Ток и Инстаграм, где дети поколения Альфа проводят большое количество времени. Как отмечают Т.П. Лумпиева и А.Ф. Волков, поколению Альфа свойственна склонность к так называемой аутизации. По мнению авторов «речь идет об аутизме не в виде расстройства. Аутизация выступает, как защита от проблем современного образа жизни, как способ взаимодействия с миром людей, с детства погруженных в себя и неспособных общаться с окружающими» [2, стр.2]. Поэтому и происходит отдаление от родителей, и дети уже не воспринимают родительское мнение, как авторитетное. То есть им нужно больше свободы (как принятия решений, так и самовыражения). Благодаря этому ребенок вырастает достаточно уверенным в своих возможностях и действиях.

Сегодня все больше детей уже на начальной стадии образования испытывают большие сложности в обучении. Традиционная система для них является сложной, невозможность сосредоточить внимание длительное время не дает им корректно и эффективно воспринимать информацию. Это ведет к снижению успеваемости, и, как следствие, – к снижению мотивации обучения.

Решением данной проблемы, как мы считаем, является дополненная реальность (Augmented Reality). Как было сказано ранее, ребенок поколения Альфа не может сконцентрироваться на одной и той же информации более 15-ти минут. На занятиях в школе необходимо будет «бороться» за внимание ребенка, и легче всего это сделать с помощью технологий. Дополненная реальность – это термин, относящийся ко всем проектам, направленным на дополнение реальности любыми виртуальными элементами. С помощью данной технологии дети нового поколения смогут получить наиболее четкую информацию, а также визуализировать ее. Как мы знаем, дети поколения Альфа уже хуже воспринимают информацию при чтении, поэтому оптимальным решением и будет создание приложений на основе интерактивной платформы, включающих в себя элементы дополненной реальности.

Участие педагогов важно для улучшения качества разрабатываемых приложений дополненной реальности для обучения. Их участие может увеличить потенциал использования дополненной реальности в образовании. Приложения AR были разработаны для многих областей образования [5]. Некоторые из таких приложений дополненной реальности использовались в

исследованиях [6,7,8]. Чанг Т.Х. и др. протестировали использование мобильной обучающей системы на основе дополненной реальности для исследований в области естественных наук на учащихся четвертого класса на Тайване [6]. Система направляла учащихся к целевым областям экологии и отображала соответствующие учебные задания или соответствующие учебные материалы. Гопалан В. и др. [7] проверили влияние учебной литературы по естественным наукам с дополненной реальностью на учащихся младших классов средней школы в Малайзии.

Школьники должны получать вознаграждение за опыт, который они получили. Для школьников поколения Альфа это как прохождение нового уровня компьютерной игры или же количество лайков в социальных сетях. Подкрепление является важной составляющей. Удовлетворение своих потребностей (в данном случае потребности в получении знаний), основано на мотивации. Здесь мы можем предложить использование дополненной реальности для выполнения практических заданий в реальном времени.

То есть, если ребенок изучает окружающий мир, то он может посмотреть на животных в 4D картинке и получить более широкое понимание о конкретных видах. Такая система была исследована в научных лабораториях для первокурсников в Турции. В этом исследовании изучалось влияние мобильного приложения Anatomy 4D на учебную мотивацию студентов бакалавриата медицинских наук UCT [5]. Хотя уровень мотивации у студентов и школьников разный, мы все еще обращаем внимание на то, что ведущей деятельностью младшего школьного возраста является учебная. В то же время для выпускных классов (9-х и 11-х) данная система может стать мотивацией для большего погружения в процесс обучения.

Итак, цель данной статьи состояла в постановке проблемы разработки максимально эффективной системы обучения детей поколения Альфа, опирающейся на их психологические особенности. В литературе наблюдается пока недостаточное количество исследований о возможностях использования дополненной реальности в обучении школьников. При этом можно с уверенностью сказать, что внедрение таких технологий может стать мощным фактором повышения мотивации обучения школьников поколения Альфа. Дополнительной мотивацией может служить наличие такой системы не только в учебных заведениях, но и на мобильных устройствах, что поможет выполнению домашних заданий и самообучению. Безусловно, данная технология еще полностью не изучена в контексте образования, а также ее влияния на психологическое здоровье детей. Тем не менее, мы считаем, что использование системы с применением дополненной реальности открывает много возможностей, которые могут повлиять на мотивацию ребенка к учебе, тем самым – на его успеваемость.

#### **Список литературы:**

5. Гиренок Ф.И. Метафизика пата (косноязычие усталого человека). - М.: Лабиринт, 1995. - 201 с.
6. Лумпиева, Т. П. Поколение Z: психологические особенности современных студентов / Т. П. Лумпиева, А. Ф. Волков // Проблеми і шляхи вдосконалення науково-методично! та навчально-виховної роботи в ДонНТУ [Електронний ресурс] : матеріали V наук.-метод. конф., Донецьк, 20 лют. 2013 р. / Донецький національний технічний університет. - Режим доступу: <http://ea.donntu.org:8080/handle/123456789/21748>. - Дата доступу: 13.01.2019
7. Мухаметзянова Ф.Г., Степанова К.И. Размышления о новых поколениях обучающихся и особенности поколения альфа в глобальном образовании // Глобальная экономика и образование. 2021. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razmyshleniya-o-novyh-pokoleniyah-obuchayuschihya-i-osobennosti-pokoleniya-alfa-v-globalnom-obrazovanii> (доступ свободный).

8. Фрумкин К.Г. Клиповое мышление и судьба линейного текста [Электронный ресурс]. // Топос: литературно-философский ж-л. 2010. №9. <http://www.topos.ru/article/7371> (доступ свободный).
9. Акçайыр М., Акçайыр G, Пекташ Н. М., and Оçак М. А., “AR in science laboratories: the effects of AR on university students’ laboratory skills and attitudes toward science laboratories,” *Computers in Human Behavior*, vol. 57, pp. 334–342, 2016.
10. Chiang T. H. C., Yang S. J. H., and Hwang G. J., “An AR-based mobile learning system to improve students’ learning achievements and motivations in natural science inquiry activities,” *Journal of Educational Technology and Society*, vol. 17, no. 4, pp. 352–365, 2014. View at: Google Scholar
11. Gopalan V., Zulkifli A. N., and Abubakar J. A. A., “A study of students’ motivation using the AR science textbook,” *AIP Conference Proceedings*, vol. 1761, no. 1, pp. 27–35, 2016. View at: Google Scholar
12. Martín-Gutiérrez J., Fabiani P., Benesova W., Meneses M. D., and Mora C. E., “AR to promote collaborative and autonomous learning in higher education,” *Computers in Human Behavior*, vol. 51, pp. 752–761, 2015. View at: Publisher Site | Google Scholar-

## Преимущества и недостатки синтезатора речи SCANSOFT Milena FULL 22 KHZ в обучении незрячих русскому языку как иностранному

Цеков Петрослав

Пловдивский университет им. Паисия Хилендарского,  
Республика Болгария

*(Научные руководители: Левтерова – Гаджалова, Дора Стоилова, профессор, д.п.н Кафедра – Педагогика и управление образованием, Пловдивский университет имени Паисия Хилендарского, Республика Болгария  
Радулов, Владимир Маринов, профессор, д.п.н. Кафедра – Педагогика, Софийский университет имени Святого Климента Охридского, Республика Болгария)*

**Аннотация.** Настоящая статья рассматривает преимущества и недостатки синтезатора речи SCANSOFT Milena FULL 22 KHZ в обучении незрячих русскому языку как иностранному.

В обучении зрительно затрудненных лиц иностранному языку артикуляция и дикция используемых речевых модулей имеет принципиальное значение. Данное обстоятельство служит причиной анализа тембровых характеристик указанного голоса, его агодических акцентов, эмоциональной выразительности чтения, амплитудно частотных характеристик модуля.

Несмотря на выявленные недостатки генерированной речи, многочисленные преимущества данного синтезатора стали основой его применения автором в болгарской среде образования.

В результате экспериментального исследования, проведенного с представителями Союза слепых в Болгарии, а также лабораторных тестов и сравнительных наблюдений среди представителей Всероссийского общества слепых, сделаны выводы, которые могут послужить методом лучшего восприятия русских текстов классического и современного образца с точки зрения психологической науки через призму педагогического опыта.

Для болгарских условий данная разработка является первым систематизированным опытом исследования русскоязычного синтеза речи.

Ключевые слова: синтез речи, обучение незрячих, РКИ, инновативные технологии

Настоящее изложение является частью большей исследовательской работы и ставит себе целью представить метод, применимый в обучении незрячих иностранному языку на конкретном опыте русского языка и аргументировать тезу использования в практике одного из многочисленных синтезаторов речи, доступных на данный момент. Рассматриваются тембр голоса, агодические акценты, выразительность чтения, речевой объем и диапазон голоса с акустической точки зрения, состоящий из нескольких ступеней и включающий в себя несколько музыкальных звуков. [Алдошина, 2006]

В наших изъсканиях выдвигается и аргументируется теза о выборе текстов современного и классического прецедентного речевого русскоязычного пространства в целях изучения русского языка вне языковой среды для приобретения компетенции обучения.

К 2022 году особую актуальность приобретает проблема социальной адаптации людей с особыми образовательными потребностями. Важным элементом социальной интеграции является качественное образование. Особое место для ее реализации отводится информационным технологиям. Широкое применение современных информационных и коммуникационных технологий определяет актуальность вопроса о равном доступе к электронным информационным ресурсам и глобальной компьютерной сети.

Внедрение современных технологий в образование дает возможность для оптимальной организации обучения в специализированных школах и условия для систематизации способов подачи вербального материала. Налицо возможность применения индивидуального подхода и развития каждого обучаемого. Выстраиваются более сложные процессы мышления, что является предпосылкой для достижения более высокого индивидуального когнитивного уровня обучаемых.

Всемирная компьютерная сеть Интернет является важным образовательным ресурсом. Многие прототипы среды электронного обучения не обеспечивают возможности образования людей со специальными потребностями. Основная проблема заключается в моделировании представления образовательного контента с целью автоматического синтеза и адаптации каждого электронного курса под нужды конкретных обучающихся в зависимости от их индивидуальных достижений, психофизиологических особенностей, стиля обучения.

Применение информационных и коммуникационных технологий делает возможным преодоление некоторых целевых барьеров. Трудности доступа к Интернету обусловлены широким спектром возможных заболеваний и ограничений. Для адекватного решения вызванных проблем, стоящих перед лицами со специальными образовательными потребностями, необходимо развитие знания в области разных видов ограничений.

Особый интерес к ресурсам электронного обучения представляют системы онлайн образования и системы управления учебным содержанием.

Широко применение ресурсов образования в среде электронного дистанционного обучения. Разработчики программного обеспечения зачастую игнорируют требования доступности для людей со специальными образовательными потребностями.

В настоящей статье рассматриваются особенности работы в электронной среде, выполняемой лицами с ограниченными возможностями.

Автор настоящего изложения проводит систематизацию программ синтеза речи с возможностью их применения в обучении незрячих русскому языку как иностранному.

Необходимость в изготовлении подобного рода систематизации определяется умением преподавателей иностранных языков работать с лицами с нарушением зрения. Описаны возможности работы с синтезаторами речи, а также с другими доступными приложениями для зрительно затрудненных обучаемых.

Представлены наиболее распространенные ресурсы и возможности для удаленной работы в электронной среде, предоставляемые лицам с ограничением зрения.

Целью настоящего исследования является представление более современной методики преподавания при реализации сертификационного экзамена по русскому языку как иностранному для лиц с нарушением зрения. Применяемые методы рассчитаны как на обучающихся, так и на незрячих или зрячих преподавателей. Описанная методика с использованием компьютерных и вспомогательных технологий не заменяет, а дополняет шрифт Брайля, который остается основным инструментом на начальном этапе языковой грамотности. Изложенная методика рекомендует будущим учителям иностранных языков иметь самое общее представление о системе Брайля и о компьютерной системе в целом для осуществления обучения путем их сочетания. Рекомендуется применять методологию, описанную в представленной разработке после полного усвоения шрифта Брайля.

Для достижения описанных целей, в исследовании поставлены следующие задачи:

1. Анализ отдельных аспектов в обучении незрячих иностранному языку к настоящему времени и выработка рекомендаций для дальнейшей работы.

2.Использование программного интерфейса для преобразования текста в речь при обучении незрячих иностранному языку.

3.Исследование и выявление лингвистических характеристик синтезаторов русской речи, выпускаемых различными разработчиками в странах Западной Европы, России и США.

4.Выявление доказательств практической применимости лучшего речевого модуля, путем рассмотрения основных речевых деятельности: развитие и совершенствование навыков чтения у учащихся; развитие и совершенствование навыков письменной речи на иностранном языке.

5.Создание современной методики проведения сертификационного экзамена по русскому языку как иностранному на основе личного опыта автора в Государственном институте русского языка имени А.С. Пушкина.

В процессе исследования автор провел анкеты и личное интервью с представителями территориальной организации Союза слепых в Болгарии, в городе Враца относительно использования программ экранного доступа и синтеза речи в обучении незрячих иностранному языку. Результаты анкет доказывают преимущества речевого модуля SCANSOFT Milena FULL 22 KHZ при знакомстве обучаемых со всеми аспектами языка.

Анализ результатов опроса членов Всероссийского общества слепых и территориальных организаций Союза слепых в Болгарии (горд Враца и город Троян) в связи с качеством синтезированной речи побудил автора исследования к записям модулем Милена, предназначенным для студентов курса русской филологии Пловдивского университета.

SCANSOFT Milena FULL 22 KHZ (он же синтезатор, голос или модуль Милена) является разработкой в области русскоязычного синтеза речи, распространенной в платформах типа MacOS, Simbian и Oes. Голос доступен также пользователям операционной системы Windows через службу SAPI 5. Синтезатор основан на женском голосе Милена, обладающим высоким качеством генерированной речи и хорошей дикцией. Синтезатор отличается относительно правильным чтением текстов, написанных на русском и английском языках.

В обновленных версиях учитывается коррекция неисправностей ранних версий.

Синтезатор Милена создан в США в 2009 году для первой версии программы Nuance Vocalizer с применением самых современных разработок. Модуль используется с целью синтеза речи высокого качества и большой естественности звучания, применяемой в разных системах: центрах приема звонков, настольных и мобильных приложениях.

Настоящая статья рассматривает преимущества и недостатки использования данного голоса в системе образования при обучении зрительно затрудненных лиц русскому языку как иностранному.

Синтезатор Милена обладает Premium high-версией с дальнейшей улучшенной разработкой речевого модуля – SCANSOFT Milena FULL 22 KHZ. В то время как для артикуляции первого варианта голоса характерна легкая назализация, в оптимизированной версии развиты возможности интонации и эмоциональной выразительности речи. Подвержен коррекции недостаток, связанный с принятием вопросительного знака знаком пунктуации точка, в случае, если за ним следуют кавычки и текст. Голос Милена отличается плавностью речи и разнообразием интонации.

При помощи синтезатора Милена нами записано 40 учебников и учебных пособий всех уровней владения языком (A1-C2), в помощь кандидатов при их подготовке к сдаче экзаменов. Тем же синтезатором сделаны записи ситуаций диалогического общения, опубликованных на сайте ГОСИРЯ им. А.С.Пушкина.

Исследования автора настоящего изложения доказывают развитие словарной базы модуля. Она предусматривает возможность корректировки слов при помощи опции регулярных выражений и упрощенной текстовой корректировки ударений путем замены неправильно проставленных ударений при использовании заглавных букв перед гласным звуком под ударением и предыдущей буквой: БЕгу, беГУ.

Словари предусматривают фонемное представление лексических единиц. При появлении слова, за которым следует знак ..., модуль Милена имеет тенденцию произносить слово по слогам. В соответствии с нашим научным открытием найден способ преодоления данного недостатка. Способ обуславливает плавность речи синтезатора.

Нами выявлены открытия, связанные с приемлемым чтением с психологической точки зрения, касательно произнесения форм слов, приводящих к искажению смысла предложения.

В результате проведенных нами анкет с представителями Союза слепых в Болгарии и Всероссийского общества слепых, нами выявлены стандарты скорости и громкости голоса в программах преобразования текста в речь.

При соблюдении разработанных автором критериев низкие частоты голоса удалены. Учитывается высокий уровень сбалансированности, который приводит к повышению психологического комфорта незрячих обучаемых.

Другим преимуществом рассматриваемого модуля нами видится чистота его произношения и отсутствие иностранного акцента. В обучении незрячих иностранному языку при помощи современных технологий артикуляция используемых синтезаторов речи имеет принципиальное значение.

Опыт нашей преподавательской деятельности и подготовки к сдаче экзаменов на приобретение сертификатов уровней В2, С1 и С2, доказывает, что обучаемые продвинутого уровня достигают самого высокого стандарта произношения русского языка при использовании данного синтезатора.

Характерной чертой голоса Милена является его разборчивость. Она, вместе с эмоциональной выразительностью и разнообразием интонации голоса, считается возможностью широкого применения речевого модуля SCANSOFT Milena в обучении зрительно затрудненных лиц РКИ.

Наши незрячие респонденты выражают полное удовлетворение работой голоса Милена. По их мнению, он отличается адекватностью выполнения команд при взаимодействии с программами экранного доступа. Вместе с тем, анкетированные придерживаются мнения, что для разных уровней изучения русского языка необходимо изменение скорости воспроизводимой речи. Для автора настоящей статьи их соображения стали толчком для научных достижений, связанных с изменением скорости речи на начальном, среднем и продвинутом этапах обучения, а также при чтении поэтических текстов.

Амплитудно частотные и интонационно тембровые характеристики голоса позволяют применение модуля SCANSOFT Milena FULL 22 KHZ в качестве универсального синтезатора русской речи, для всех уровней владения языком, согласно Европейским языковым компетенциям. То же самое в силе и для его применения при знакомстве со всеми стилями русской речи.

#### **Список литературы:**

1. Алдошина И. А., Приттс Р. Музыкальная акустика. Учебник для вузов. — СПб.: Композитор, 2006. — С. 49—53. — 719 с. — ISBN 5-7379-0298-6.2.2.Кулибина 2001:

2. Кулибина Н. Зачем, что и как читать на уроке? Санкт- Петербург, 2001Монография 2003-Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике, Страсбург. Московский государственный лингвистический университет /русская версия/, 2003 г.
3. Научно-методические основы преподавания русского языка как иностранного в современном поликультурном пространстве с использованием технологий дистанционного обучения. // Сборник материалов научно-практической сессии для педагогов и работников образования./ 9-11 октября 2015 г., г. Варна, Болгария/, МГПУ, Москва, 2015.
4. Пассов, Кибирева, Колларова 2007: Пассов Е, Кибирева Л, Колларова Э. Концепция коммуникативного иноязычного образования. Санкт- Петербург, 2007.
5. Тотков Г. и коллектив, «Е-обучението», Пловдив, 2010
6. Федотова 2013: Федотова Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. Санкт – Петербург, 2013.
7. Цеков П., М.Стойкова: Лингводидактическая концепция обучения незрячих РКИ; С., 2016
8. <https://www.youtube.com/watch?v=BK1ktZm0K4E> (дата обращения: 02.07.2016)
9. <http://mytts.forum2x2.ru/f10-forum> (дата обращения: 10.02.2022)
10. <http://www.pushkin.institute/Certificates/ССТ/> (дата обращения: 27.02.2022)
11. <http://www.pushkin.institute/Certificates/ССТ/kak-podgotovitsya-k-ekzamenu-rekomendatsii-dlya-uchashchikhsya.php> (дата обращения: 27.02.2022)



## Формирование педагогического мастерства и его этапы

Цуцулян Лида Артаковна

*Студентка 1-ого курса филологического факультета, по специальности  
русского языка и литературы, ЕГУ ИФ, Иджеван, Армения*

*Научный руководитель: профессор РАЕ, к.п.н., доцент кафедры  
русского языка и литературы Минасян Светлана Михайловна, Иджеван, Армения*

**Аннотация:** Результативность деятельности преподавателей высшей школы во многом зависит от профессиональной и психолого- педагогической подготовки. Специальные знания предмета и смежных с ним дисциплин, общая эрудиция – необходимые компоненты эффективной деятельности преподавателя высшей школы. Высокий профессионализм в конкретной области знаний всегда формировали авторитет и уважение преподавателей. Однако необходимым компонентом в структуре педагогической деятельности является педагогическая техника как элемент педагогического мастерства. В статье рассматриваем этапы формирования педагогического мастерства.

**Ключевые слова:** педагогическое мастерство, учитель, образование и воспитание, творческая деятельность, профессионализм.

Особенность профессии педагога состоит в том, что он постоянно развивается как профессионал и не забывать о человеческих качествах. Мы рассмотрим в работе какие этапы педагогической деятельности может формировать мастерство педагога.

Простые рассуждения позволяют нам признать тот факт, что есть просто умелые педагоги, которые проводят обучение и воспитание на обычном профессиональном уровне. Есть педагоги, которые проявляют педагогическое мастерство и добиваются высоких результатов в своей работе. Есть педагоги, которые проявляют педагогическое творчество и своими находками обогащают методику обучения и воспитания. А есть педагоги-новаторы, которые делают настоящие педагогические открытия, прокладывают новые пути.

Рассмотрим эти этапы становления и формирования профессионального мастерства более подробно.

**Первый этап - Педагогическая умелость** основа на педагогическом профессионализме педагога, на его опыте и знании, без которого невозможно приступить к работе в первые годы. **На этом уровне он использует те умения и навыки, которые получил в университет, т.е. это профессиональное умение направлять все виды учебно-воспитательной работы на всестороннее развитие учащегося, включая его мировоззрение и способности.**

**Второй этап характеризует творчество** педагога внесением в образовательный процесс тех или иных инноваций, рационализацией приемов и методов обучения и воспитания, которые основываются на личных наблюдениях и разработках педагогического и дидактического материала. На втором этапе, основном, преподавателя формирует творческие навыки. При недостатке навыков, например, у начинающих преподавателей во время выступлений может возникать психическая напряженность, скованность или неупорядоченная активность. Навыки изложения, по заключениям опытных профессоров, очень близки к навыкам артиста. Умения преподавателя (прежде всего сложные, а не начальные) проявляются в правильном использовании знаний и навыков, особенно в новых и сложных педагогических ситуациях. Умения позволяют на основе приобретенных знаний и навыков выполнять определенные виды деятельности в изменяющихся

условиях. Чем совершеннее умения преподавателя, тем свободнее он владеет различными действиями, из которых складывается его педагогическая деятельность.

**Третий этап - педагогическое новаторство.** Оно является высшим уровнем профессиональной деятельности педагога. Педагог вносит и осуществляет новые, прогрессивные принципы, идеи, приемы в той или иной сфере деятельности, значительно изменяет и повышает уровень качества процесса обучения и воспитания. Педагогическое мастерство невозможно без способностей и умений обрабатывать учебный материал, вносить в учебную работу что-то необычное, новое, интересное, доступно и выразительно объяснять и излагать учебные вопросы, адекватно педагогической цели пользоваться экспрессией, правильно воспринимать и оценивать поведение учащихся, уметь убеждать, внушать и требовать. На этом этапе педагогу нужны: педагогическое воображение, мышление, такт, требовательность, чуткость, самокритичность.

Каждый человек понимает, что от профессионального мастерства и личных качеств педагога зависит многое в судьбе других людей. Педагог может воспитывать прекрасных людей, хороших специалистов, которые всю жизнь будут вспоминать его как свой идеал, но он же может искалечить их жизнь, ум и способности. По этой проблеме есть очень емкое высказывание А.А. Мыльникова: «Хороший учитель - это счастливый учитель. Педагогическая профессия коварна. Можно всю жизнь быть педагогом, но так и не стать Учителем. Только ученик может назвать педагога Учителем». [65 .с.176]

Научить профессии педагога нельзя, но научиться ей можно. Римский писатель и философ Луций Анней Сенека утверждал: «Кто не знает, куда направляется, очень удивится, что попал не туда. Для того, кто не знает, в какой гавани бросить якорь, любой ветер попутный» [7.с.313]. Состоится педагог-мастер или нет, зависит не только от системы обучения, но и от усилий тех, кто учится. Нередко можно встретить мнение, что овладение этим сложным искусством - дело только времени и опыта. Во многом это действительно так. Но исследования отечественных ученых показали, что уровень педагогического мастерства определяется не столько опытом и стажем работы, сколько осознанием педагогом того, хочет ли он достичь профессиональных вершин, что он должен для этого делать, как он может изменить траекторию движения, куда и зачем ему «плыть».

В этой связи следует рассмотреть и такой научный подход к градации уровней педагогической деятельности в зависимости от ее результатов, который предлагает И.Н. Кузнецов [9], где очевиден факт становления или наличия педагогического мастерства педагога:

- *репродуктивный* (педагог умеет пересказать другим то, что знает сам, и так, как знает сам);
- *адаптивный* (педагог умеет не только передать информацию, но и трансформировать ее применительно к особенностям объекта, с которым имеет дело). Можно ли говорить здесь о педагогическом мастерстве?
- *локально моделирующий* (педагог умеет не только передавать и трансформировать информацию, но и моделировать систему знаний по отдельным вопросам). Что можно сказать о мастерстве педагога в данном случае?
- *системно моделирующий* знания (педагог умеет моделировать систему деятельности, формирующую систему знаний по своему учебному предмету). Можно ли определить КПД педагога и осуществить прогнозирование его дальнейшего самосовершенствования? Каким, на Ваш взгляд, оно будет?

Овладение педагогическим мастерством имеет достаточно долгий поэтапный путь. И.А. Зязюн выделяет **ряд этапов формирования** педагогического мастерства:

- формирование идеала профессиональной деятельности;
- овладение педагогической техникой (умение в процессе учебно-воспитательной работы управлять собой, учениками, сотрудничать);
- профессиональное самовоспитание, саморазвитие [1].

Овладение педагогическим мастерством доступно каждому педагогу при условии целенаправленной работы над собой. Оно формируется на основе практического опыта. Но не любой опыт становится источником профессионального мастерства. Таким источником является только труд. В.А. Сухомлинский писал: «Не забывайте, что почва, на которой строится Ваше педагогическое мастерство, - в самом ребенке, в его отношении к знаниям и к Вам, учителю. Это - желание учиться, вдохновение, готовность к преодолению трудностей. Заботливо обогащайте эту почву, без нее нет школы» [19].

Мастерство не возникает само собой, для его развития и созревания нужны благоприятная атмосфера, стимулирующая среда, желание и возможности самого педагога. В этой связи можно определить наиболее существенные **факторы** совершенствования педагогического мастерства, которыми являются:

- требования общества, предъявляемые к профессиональной школе, отражающие современную социальную ситуацию, а также перспективы научно-технического прогресса;
- уровень развития современной науки, особенно науки о человеке, прежде всего педагогики и психологии;
- профессиональная подготовка преподавателей и обеспеченность учреждения образования средствами обучения, в том числе техническими;
- методические установки, заключенные в программах, учебниках, инструктивных материалах, требования, предъявляемые к преподавателю;
- педагогическая позиция коллектива, его творческий потенциал, психологическая атмосфера, настроенность на совместный поиск лучших решений, что во многом определяется качествами личности руководителя учреждения образования, а также сложившимися традициями.

Для совершенствования педагогического мастерства преподавателю профессиональной школы необходимо повышать свою квалификацию, развивая педагогические умения по следующим **направлениям**:

- развитие конструктивных умений: выбирать учебный материал и проектировать его в соответствии с конкретными целями обучения, обеспечивающими запланированные результаты, проектировать личность учащегося;
- реализация конструктивных коммуникативных умений: устанавливать правильные взаимоотношения с учащимися, перестраивать их в ходе практической работы;
- совершенствование гностических умений: накапливать и систематизировать знания, пользоваться литературой, изучать опыт педагогов-новаторов;
- стремление к достижению более высоких результатов деятельности при относительно экономной затрате времени, сил своих и учащихся, стремление к актуализации педагогического мастерства в существующей системе работы.

Следует рассмотреть вышеуказанные конкретные умения, необходимые для самовыражения и саморазвития личности педагога:

- умение сохранять профессиональную позицию, понимать значимость своей профессии;

- умение противостоять трудностям во имя социальной и общечеловеческой ценности;
- умение реализовывать и развивать свои педагогические способности;
- умение воспринимать позитивные возможности самого себя и учащихся и тем самым способствовать упрочению своей позитивной Я-концепции;
- умение овладевать эталонами труда (педагогическое мастерство); умение осуществлять творческий поиск;
- умение осознавать перспективу своего профессионального развития, определять особенности своего индивидуального стиля, активизировать свои природные данные; умение быть открытым поиску нового, переходить от уровня мастерства к собственно творческому, новаторскому уровню.

«Учитель, если он честен, учится всю жизнь», - писал Максим Горький. «Учитель до тех пор учитель, пока сам учится», - отмечал М.И. Калинин [57.с.560]. Пути и способы повышения квалификации и развития педагогического мастерства тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены, а их содержание многообразно. Это:

1. Развитие педагогического мастерства, управляемое извне:
  - организация методических объединений в учреждении образования;
  - курсы повышения квалификации.
2. Развитие, рост мастерства, управляемый изнутри, со стороны самого педагога:
  - самообразование (приобретение знаний, умений, навыков);
  - самовоспитание (формирование мировоззрения, мотивов и опыта деятельности, качеств личности);
  - саморазвитие (совершенствование психических процессов и способностей);
  - изучение передового педагогического опыта, посещение учебных занятий, работа в группах, мастер-класс;
  - формирование педагогом таких приемов, как:
    - самоанализ, рефлексия (уровень мастерства);
    - укрепление гуманистической позиции (интереса к другому человеку);
    - овладение приемами поиска нестандартных решений, импровизация; систематический выход в учебно-воспитательном процессе в рефлексивную позицию;
    - перевод запросов практики на язык науки, решение педагогических задач с неопределенным ответом, тренировка себя на переключение позиций, ролей.

По мнению Томаса Гордона, бытует восемь мифов, связанных с «идеальным образом» педагога-мастера. Ознакомьтесь с ними.

- Хороший педагог спокоен, не суетится, всегда в одном настроении.
- Хороший педагог всегда сдержан и никогда не демонстрирует «сильные эмоции».
- Хороший педагог не имеет предубеждений или пристрастий. Для него все учащиеся одинаковы - черные и белые, умные и глупые, мальчики и девочки.
- Хороший педагог способен обеспечить стимулирующую обстановку в процессе взаимодействия при постоянном соблюдении порядка и спокойствия.
- Хороший педагог всегда хорош. Он никогда ничего не забывает, не «оборачивается» к учащимся то плохой, то хорошей стороной, не делает ошибок.
- Хороший педагог любит то, что делает, и тех, для кого это делает.

- Хороший педагог может ответить на любой вопрос. [37.с.48]

Таким образом, педагогическое мастерство формирует педагога-мастера, т.е. специалист высокой культуры, мастер своего дела, он в совершенстве владеет преподаваемой дисциплиной, методикой обучения и воспитания, обладает психологическими знаниями, а также знаниями в различных отраслях науки и искусства.

Сущность педагогического мастерства заключается в качествах личности самого педагога, который, осуществляя эту работу, обеспечивает ее успешность. Личностные качества педагога: высокий моральный облик, ответственность, добросовестность, трудолюбие, педагогическая справедливость, любовь к детям, педагогические способности, терпение, выдержка, настойчивость, оптимизм, гуманистическая направленность, чувство юмора, профессиональная педагогическая направленность. Профессия учителя-мастера -это искусство, труд не менее творческий, чем труд писателя или композитора, но более тяжелый и ответственный. Учитель обращается к душе человеческой не через музыку, как композитор, не с помощью красок, как художник, а напрямую. Воспитывает личность своей, своими знаниями и любовью, своим отношением к миру. Мастерство учителя заключается в формировании других личностей (в идеале - совместно с семьёй). Для этого ему необходимо не только внимание и уважение со стороны его учеников, но и со стороны всего общества.

#### **Список литературы:**

1. Кузьмина Н.В. "Профессионализм личности педагога и мастера производственного обучения, М.: Высшая школа", 1990. -119с.
2. "Педагогика и психология высшей школы." Серия "Учебники, учебные пособия". Ростов-на-Дону: "Феникс", 1998. 234 с.
3. В.М. Рогинский. "Азбука педагогического труда." М.: Высшая школа, 1990.204с.
4. Станкин М.И. "Слагаемые педагогического мастерства." 1996. 119 с.
5. "Основы педагогического мастерства." Под ред. И.А. Зязюна. Киев: Вища школа, 1987. 245 с.
6. "Вестника высшей школы", № 3, 1974, 30-39 с.
7. Сухомлинский В. А. "О воспитании", 1973, 24 с.
8. Макаренко А. С. "Методика организации воспитательного процесса",1983, 267с.

## Современные образовательные технологии обучения иностранному языку в рамках личностно-ориентированного подхода

Черниговцева Ольга Яковлевна

*Докторант 2 курса филологического факультета,  
Кокшетауский университет им.Ш.Уалиханова, Кокшетау, Казахстан*

*Дальбергенова Л.Е., PhD, ассоциированный профессор, кафедра английского языка и методики преподавания, Кокшетауский университет им.Ш.Уалиханова,  
Кокшетау, Казахстан*

**Аннотация.** Интеграция профессиональной и гуманитарной подготовки конкурентоспособных специалистов в высшей школе обусловлена, как требованиями современной экономики, так и процессами глобализации и интернационализации. Современный этап развития цивилизованного общества требует специалистов, с одной стороны, способных строить профессиональную деятельность по законам индустриализации, с другой стороны, имеющих в структуре профессиональной компетенции творческую составляющую, обуславливающую способность и готовность осуществлять профессиональное общение.

Настоящая статья посвящена подбору современных технологий обучения иностранному языку, ориентированных на развитие творческих способностей будущих специалистов современного общества на примере образовательной программы «Информационные технологии».

**Ключевые слова:** образовательная технология, дифференциация, личностно-ориентированное обучение, образовательные потребности, познавательная потребность

Развитие иноязычного образования в Казахстане в последнее десятилетие достигло значительного роста в силу интенсивного формирования интеграционных процессов, реализации профессиональных и академических обменов, а также углубления международного сотрудничества. В этих реалиях современного развивающегося государства иностранный язык выступает фундаментом “интеллектуального потенциала общества”, создающим неотъемлемую часть “нового” государства. [10, стр.7]

Так, одна из основных целей, обозначенных в Стратегии «Казахстан-2050», - вхождение Республики в 30-ку наиболее развитых стран мира. В документе подчеркивается необходимость развития иноязычного образования в Республике, а «казахстанцы 2050 года видятся обществом образованных, свободных людей, говорящих на трех языках».

Другая масштабная цель программы «Казахстан-2050», сопряженная со вторым этапом индустриализации Казахстана, отраженным в уже действующей стратегии «Информационный Казахстан – 2020», – стать частью глобальной технологической революции. Для достижения поставленных целей стране, кроме всего прочего, необходимо создание или трансферт передовых информационных технологий. [5, стр.4] Эти цели недостижимы без участия ИС-специалистов, дефицит которых, по мнению руководства ведущего Международного Университета Информационных Технологий, до сих пор ошутим в Казахстане. [11, стр. 3]

Роль ИС-специалистов в современных реалиях очень высока, по той причине, что информационные технологии занимают сегодня центральное место в процессе интеллектуализации общества, развития его культуры, образования, экономики, индустриализации и всего государства в целом. Практически во всех развитых и во многих развивающихся странах передовые IT технологии,

компьютерная техника, инновационные учебные программы становятся привычными атрибутами, что предполагает наличие специалистов, способных обеспечить не только эффективное внедрение цифровых инноваций, но и их бесперебойное функционирование и обслуживание. Стоит отметить, что данный процесс невозможен без международного сотрудничества, предполагающего владение иностранными языками на высоком международном уровне.

Так, обозначенные цели вкуче с механизмами реализации Болонской декларации, процесс глобализации и интернационализации ставят перед вузами, осуществляющими подготовку по специальности ИС, дополнительную задачу подготовки специалистов, сочетающих в себе способность строить профессиональную деятельность с учетом связи между экономической продуктивностью и творчеством, а также имеющих общекультурную составляющую в структуре профессиональной компетенции, обуславливающую способность и готовность выстраивать профессиональное межкультурное общение. [8, стр.1]

Современная картина мира предполагает видение иных систем ценностей, жизненных ориентиров и их интеграцию в собственное мировоззрение. Изучение иностранного языка определяется большинством вузов как самостоятельный компонент образовательных программ подготовки высококвалифицированных кадров для всех областей науки и техники с целью обеспечения инновационного развития экономики страны. Это означает, что студенты должны заниматься изучением иностранного языка на протяжении всего периода обучения интенсивно и максимально эффективно. Так, велением времени становится выбор и использование в обучении иностранному языку способов, направленных на интенсификацию его освоения. Следовательно, необходим поиск инновационных образовательных технологий, интенсифицирующих обучение иностранным языкам с целью формирования и специалистов, способных выдержать конкуренцию на рынке труда.

В самом общем виде, технология – это продуманная система, реализующая воплощение цели в конкретный продукт или его составную часть.

Рассмотрим некоторые варианты определения термина «технология» из научной и методической литературы. В педагогической литературе существует большое количество формулировок понятия «технология». Следующие определения могут быть взяты в качестве примера: «... технология – набор процедур, обновляющих профессиональную деятельность учителя и гарантирующих конечный планируемый результат» (В.М.Монахов, 1997). [7, стр.23] «... технология – это целевое применение системы педагогических средств, направленное и однозначно определяющее получение заданных характеристик некоторого педагогического феномена (качества личности, содержания предмета, усвоения знаний)» (Н.В.Акинфиева, 1999).[2, стр.48]

В настоящее время термин «технология обучения» в педагогике наиболее часто используется для обозначения последовательного применения различных приемов, обеспечивающих решение поставленных педагогических задач.

В методике преподавания иностранных языков инновационные технологии обучения рассматриваются, как система приобретения и усвоения знаний, отличающаяся по ряду характеристик от существующих, именуемых традиционными, методов. Цели таких технологий направлены на творческое изучение и усвоение материала, определенного программой обучения. Эффективность обучения при этом достигается за счет учета индивидуальных особенностей студентов, дифференцирования обучения и формирования, таким образом, персональной учебной траектории каждого из студентов.

Одно из направлений, получивших большую популярность в наши дни является личностно – ориентированное обучение. Истоки идеи личностного подхода в образовании были заложены еще в древней Греции. В XX веке идеи личностного развития и саморазвития ребенка раскрыты в трудах педагогов и психологов П.Ф. Каптерева, П.П. Блонского, С.Т. Шацкого и др. [6, 4, 13]

В последнее десятилетие стали по-настоящему востребованы идеи личностно-ориентированного обучения, развития творческих способностей каждого учащегося. Стремительное развитие общества требует формирования ярко-индивидуальных качеств личности, а не только социально-типичных. Так, изучение иностранного языка, как никакой другой процесс, способствует формированию перечисленных качеств будущих специалистов.

Средства и методы обучения языку подбираются так, чтобы каждый студент мог проявить изобретательность к изучаемому материалу. Основная задача преподавателя – организовать продуктивный учебный процесс учащихся с ориентиром на самостоятельную творческую учебнопознавательную деятельность.

К личностно-ориентированным технологиям относятся такие педагогические новации, как метод проектов, case-study, приемы проблемного обучения, равно как и новые формы организации занятия – это групповые обсуждения. Эти технологии естественным образом отражаются в таких методологических направлениях обучения, которые направлены на развитие критического мышления, креативности, способности к самостоятельному обучению. Рассмотрим технологии работы над проектами, технологии работы в системе case-study, проблемное обучение более подробно.

**Метод проектов**, представляющий собой совокупность учебно-познавательных приемов, является хорошо зарекомендовавшим себя способом организации обучения, позволяющим решить проблему в результате самостоятельных действий учащихся.

Разработанный в первой половине XX века на основе прагматической педагогики Джона Дьюи, метод проектов становится особенно актуальным в современном информационном обществе. В советской отечественной школе метод проектов широко применялся при изучении теоретических дисциплин, таких, как теория языка, методика преподавания, языкознание. Студенты проходя теоретическое обучение защищали свои проекты, которые назывались «курсовое» и «дипломное проектирование». [3, стр.4]

Эта комплексная технология включает в себя совокупность нескольких поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути. Учебная программа, которая последовательно применяет этот метод, строится как серия взаимосвязанных проектов. Для выполнения каждого нового проекта необходимо решить несколько интересных, полезных и связанных с реальной жизнью ситуаций.

Е.С. Полат определяет основные требования к использованию метода проектов:

- наличие значимой в исследовательском плане проблемы/задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения (например, исследование современных проблем Автоматизированных систем управления в разных регионах мира; создание серии репортажей из разных концов земного шара по одной проблеме; построение интеллектуальных систем и т.д.).
- практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов. [9, стр.87]

Для студентов, обучающихся по образовательной программе «Информационные системы» примером может быть доклад в службы Microsoft о дискретизации непрерывных сообщений,

факторах, влияющих на это состояние, тенденциях, прослеживающихся в развитии данной проблемы; совместный с партнером по проекту выпуск газеты, альманаха с репортажами.

Преподавателю в проекте отводится роль координатора, эксперта, дополнительного источника информации. Проектная технология включает в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути. Тематика проектов может быть согласована с интересами студентов. Результаты проделанной работы оформляются в виде стенда, брошюры, радиопрограммы, видеофильма, театрального представления и в других видах.

**Case study (Кейс-стади)** – система обучения, основанная на анализе, решении и обсуждении ситуаций, как смоделированных, так и реальных. Case-study считается одним из лучших методов для развития аналитического, критического мышления и креативности. Впервые, как метод обучения, Case study был применен в Гарвардской бизнес-школе в 1924 году, когда перед преподавателями встала проблема невозможности научить студентов практики только с помощью учебников. [1, стр. 9]

Непосредственная цель метода case-study – совместными усилиями группы студентов проанализировать ситуацию – case, возникающую при конкретном положении дел, и выработать практическое решение; окончание процесса – оценка предложенных алгоритмов и выбор лучшего в контексте поставленной проблемы.

Основная задача практического кейса заключается в том, чтобы детально и подробно отразить жизненную ситуацию. По сути дела, такой кейс создает практическую, что называется «действующую» модель ситуации. При этом учебное назначение такого кейса может сводиться к тренингу обучаемых, закреплению знаний, умений и навыков поведения (принятия решений) в данной ситуации. Такие кейсы должны быть максимально наглядными и детальными. Главный их смысл сводится к познанию жизни и обретению способности к оптимальной деятельности.

Примером case-study для студентов, осваивающих образовательную программу «Информационные системы», может послужить следующая ситуация. Предварительно разделив студентов на группы преподаватель озвучивает следующий case:

A student received a certain amount of money as a birthday gift. His plan is to spend the money on buying a new computer. The student needs to find a piece of high-quality with modern characteristics satisfying his desires. It is also necessary to purchase appropriate software and accessories.

Далее преподаватель предлагает группам составить варианты консультативной справки по приобретению компьютера, обращая внимание на дополнительные элементы комплектации. Студенты размышляют над ситуацией и предлагают варианты консультаций. В заключении группы могут проанализировать все высказанные варианты и выбрать лучший.

В отличие от стандартного учебного процесса, включающего традиционное изложение учебного материала, метод case-study характеризуется эмоциональностью, наличием творческой конкуренции.

**Проблемное обучение** основано на получении учащимися новых знаний посредством решения теоретических и практических задач в создающихся для этого проблемных ситуациях. Данный вид обучения предполагает самостоятельное решение познавательных и творческих задач через критическое переосмысление и приумножение знаний и умений; и позволяет реализовать условия формирования у обучающихся познавательных универсальных действий.

Традиционно принято считать, что средством организации проблемного обучения называют проблемную ситуацию, которая создаёт внутренние условия для активного усвоения новых знаний и способов деятельности. Проблемные ситуации для обучения говорению на иностранном языке

должны строиться на основе включения препятствия на пути достижения цели и варьирования количества неизвестных компонентов (место, время, участники общения), определяющего степень сложности проблемной ситуации и вариативность решений. Обращаясь к терминологии Л.С. Выготского, проблемная ситуация должна находиться в «зоне ближайшего развития», когда учащийся может разрешить ее только на границе своих возможностей, при максимальной активации своего интеллектуального, творческого и мотивационного потенциала. [13, стр.64]

Например:

1) Эффективным может быть преднамеренное создание проблемной ситуации уже в названии темы занятия.

Вместо «How is information measured?» вместо “Information units”.

“ Algorithm – is ... ” вместо обычного “The concept of algorithm”.

2) Вопросы, задаваемые в ходе урока. В учебниках английского для студентов ИС предлагаются задания и вопросы, к примеру, после прочтения текста:

What is an information model?

What is a microchip?

What are the main devices of the computer?

Все эти вопросы направлены на то, чтобы, прочитав учебник или выслушав объяснение преподавателя, студенты могли воспроизвести информацию, которую они поняли и запомнили. В действие включаются такие познавательные процессы, как внимание, восприятие, память, представление.

Итак, рассмотренные в статье технологии, подходы, приёмы, как показывает практика, имеют преимущества перед традиционными методами обучения, поскольку не только позволяют тренировать те или иные виды речевой деятельности, сочетая их в различных комбинациях, но и способствуют реализации индивидуального подхода и повышению самостоятельности студентов, что также соответствует нормам и правилам Болонской декларации.

К этому следует добавить, что использование инновационных технологий способствует качественному формированию и развитию профессиональных интересов у студентов, максимально активизирует их познавательную деятельность, что соответствует поставленной цели обучения иностранному языку в вузе. Формирование качественных языковых и профессиональных компетенций, в свою очередь, способствуют повышению мотивации обучающихся к изучению иностранного языка, позволяя сделать вывод о том, что использование инновационных методов и технологий в обучении иностранным языкам несет в себе огромный педагогический потенциал, делая процесс овладения иностранным языком живым и творческим процессом, в котором воспитывается востребованный, успешный, конкурентоспособный специалист.

#### **Список литературы:**

1. Айнутдинова И.Н. Инновационные технологии в обучении иностранным языкам в вузе. Казань, Издательство Казанского университета, 2011. - 457с.
2. Акинфиева Н.В. Развитие познавательной самостоятельности учащихся при изучении предметов естественно научного цикла: Автореф. дис. . к.п.н. -Саратов, 1996. - 18с.
3. Беликова Е.В. Метод проектов в образовании // Школьные технологии. – 2003. -№3. -101 с.
4. Блонский П.П. Психология и педагогика. Избранные труды / П. П. Блонский. — 2-е изд., стер. — Москва : Издательство Юрайт, 2016. — 164 с.

5. Государственная программа Информационный Казахстан 2020 URL <https://zerde.gov.kz/activity/management-programs/information-kazakhstan-2020/> (дата обращения: 11.01.2022)
6. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А. М. Арсеньева. — М.: Педагогика, 1982. — 704 с.
7. Монахов В.М. Педагогическая технология профессора В.М. Монахова // Спец. выпуск «Педагогического вестника» - Успешное обучение, 1997.
8. Независимое агентство по обеспечению качества в образовании/Болонский процесс в Казахстане URL: <https://iqaa.kz/bolonskij-protsess/bolonskij-protsess-v-kazakhstane> (дата обращения: 11.01.2022)
9. Полат Е.С., М.Ю. Бухарина, М.В.Моисеева, А.Е.Петров Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие сост. Е.С.Полат, М.Ю. Бухарина, М.В.Моисеева, А.Е.Петров; под ред. Е.С.Полат. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 224 с.
10. Послание президента Республики Казахстан - лидера нации Н. А. Назарбаева народу Казахстана стратегия «Казахстан-2050» URL <https://www.amu.kz/strategy2050/> (дата обращения: 11.01.2022)
11. Салапаева У. В Казахстане дефицит квалифицированных IT-специалистов// Forbes Kazakhstan. 2015. URL [https://forbes.kz/stats/redkiy\\_kadr\\_1](https://forbes.kz/stats/redkiy_kadr_1) (дата обращения: 15.01.2022)
12. Степанов, Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания/Е.Н. Степанов, Л.М. Лузина. – М.:Творческий центр «Сфера», 2002. - 160 с.
13. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения, М., Учпедгиз, 1958. – 74 с.

## Стратегии обучения аргументированному письму

Чжао Маомао

*Магистрант, Уральский гуманитарный институт, Луохэ, Китай*

*(Научный руководитель: Куприна Т. В., кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры иностранных языков и перевода,  
Уральский федеральный университет имени первого Президента России  
Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия)*

**Аннотация.** Необходимость формирования навыков академической грамотности становится все более очевидной в современной образовательной ситуации. Эта работа, помимо овладения языковыми навыками на русском и английском языках в научном жанре, требует развития метаязыковых компетенций. К таким компетенциям относятся умение логично выстраивать текст, структурировать и оформлять доказательства, аргументацию и опровержение, критически анализировать и обобщать разные данные. В данной статье раскрывается понятие аргументированное письмо, представлены методы аргументации. Статья предназначена для всех уровней обучения (школьники, студенты).

**Ключевые слова:** академическое письмо, аргументация, аргументативная компетенция, методы аргументации, навыки аргументации.

Актуальность работы заключается в том, что обучение письму в начальной школе в основном сосредоточено на написании повествовательных писем. После окончания средней школы многие учащиеся не знают, как писать аргументированные письма. Мы должным образом направляем некоторые методы написания аргументированных писем в начальной школе, что очень помогает учащимся с легкостью писать аргументированные письма после поступления в среднюю школу. Сосредотачиваясь на обучении методу написания аргументированных писем, учащиеся смогут овладеть основами для написания.

Слово «аргументация» восходит к латинским словам *argumentum*, *arguo*, означающим «пояснение». А. П. Алексеев определяет аргументацию как социальную, интеллектуальную, вербальную деятельность, служащую оправданию или опровержению точки зрения, представленную системой утверждений, направленных на достижение одобрения у определенной аудитории [1].

Аргументированное письмо всегда будет содержать элементы пояснительного, поскольку оно должно объяснить свою позицию по определенной проблеме или вопросу. Автор через последовательно изложенные концепции попытается обосновать и продемонстрировать их причины.

Аргумент состоит в том, что логично и упорядоченно отстаивает идеи, изложенные в письме. Автор может представить противоположные отсылки, чтобы соотнести их со своими доводами и придать больше силы своему аргументу.

В письме этого типа важна точка зрения автора и то, как он подходит к аргументации. Обычно она носит академический характер и имеет, как уже говорилось, тематику, отражая личное мнение автора, в котором он пытается продемонстрировать обоснованность.

В любом случае, независимо от того, удастся ли ему убедить читателя, аргументированное письмо станет отправной точкой для размышлений по теме.

Аргументативное письмо использует литературный язык, как и другие типы эссе, и в этом смысле использует метафоры и другие риторические фигуры для подтверждения своего тезиса. Это пространство, в котором сочетается субъективность эмитента, но также и концептуальная строгость.

В целом аргументированное эссе имеет следующие характеристики:

1. Точка зрения. Точка зрения автора представлена во введении к письму через тезис, которого он придерживается.

2. Анализ. Анализ является неотъемлемой частью аргументации, поскольку, противопоставляя идеи или противопоставляя преимущества и недостатки, за и против позиций, автор постепенно раскрывает, почему он занимает определенную позицию.

В аргументированном эссе могут использоваться различные литературные ресурсы:

1. Разъемы. Различные аргументированные соединители: чтобы начать текст, добавить новые идеи, включить примеры, сделать выводы, сравнить, сопоставить и закончить. В начале текста могут использоваться следующие соединительные элементы: прежде всего, начало, идея этого эссе, что мы представляем... и тому подобное.

Чтобы добавить идеи и упорядочить их, используется следующее: также, в этом смысле, с другой стороны, другими словами ..., и для иллюстрации: например, фактически, конкретно и т. д.

Для выводов используются: иными словами, в заключение, в обобщении, вкратце и др.

Разъемы сравнения: аналогично, подобно, подобно, равно и др.; для контраста: напротив, в отличие от и др.

2. На протяжении всего текста автор будет полагаться на выражения, уточняющие и обозначающие то, что он аргументирует. Например, Со стороны всего человечества необходима экологическая позиция, чтобы не столкнуться с возможной экологической катастрофой. Идея состоит в том, что мы можем жить вместе на одной планете.

Письмо – это художественный текст, и в этом смысле автор будет использовать соответствующий вариант языка, уважая правила грамматики и избегая разговорных выражений, которые могут мешать пониманию в максимально возможной степени.

От начала до конца аргументативное письмо должно представлять внутреннюю согласованность идей. То есть, вы должны соблюдать порядок при представлении аргументов, чтобы читатель мог следовать рассуждениям.

В принципе, аргументированное письмо служит для того, чтобы убедить читателей в тезисе, представленном автором. Письмо по определению – это текст, который устанавливает тему и размышляет над ней. Часто обсуждаемая тема вызывает споры, и поэтому автор выступает в пользу своего тезиса.

И хотя это мнение автора, в аргументированном письме важны основные принципы, которые он раскрывает, это способ, которым эмитент, помимо информирования читателя, аргументирует предмет и поддерживает свои доводы.

Аргументативное письмо представляет собой структуру, аналогичную другим типам эссе: введение, развитие или аргументы и заключение.

Введение. Во введении автор объяснит, о чем написано письмо. Это будет сделано таким образом, чтобы читатель продолжал читать. Помимо указания на общую проблему, он также укажет, какая сторона будет аргументировать, за или против и почему.

Развитие или аргументы. Это основная часть письма. Аргументы изложены в абзацах; если их несколько, в идеале каждый абзац соответствует одному аргументу. В любом случае они должны быть предельно ясными и точно объяснять рассуждения, чтобы не потерять читателя. Есть

одностраничные аргументированные эссе и другие, которые могут быть целой книгой. Важна ясность, с которой это аргументировано.

Вы даже можете представить опровержение, которое предлагает идеи, противоречащие вашему тезису, а автор будет возражать против обоснованности своих доводов. Это ресурс, который многие авторы используют для защиты своих идей.

Вы должны начать с самого важного аргумента и закончить тем, который имеет меньшее значение, что указывает на порядок, определенный автором.

Вывод. В заключение автор снова подчеркивает тему, но в более широком контексте, показывая читателю, что благодаря его аргументации понимание и мнение должны измениться после прочтения.

Теория аргументации обладает таким методологическим аппаратом, который с успехом может и должен быть применен в качестве инструмента в академическом письме. Мы говорим, прежде всего, о схемах аргументации. Известно, что «схема аргументации представляет собой наиболее общие и абстрактные модели рассуждений, которые имеют бесконечное количество вариантов подстановки элементов» [4, стр. 119]. В имеющемся разнообразии классификаций аргументативных схем можно выявить следующие основные схемы:

- причинно-следственная аргументация;
- сравнительная аргументация (когда что-либо спорное представляется как имеющее сходство с чем-либо, что не является спорным);
- аргументация, основанная на авторитетном мнении. Обоснование какого-либо тезиса с использованием даже одной из этих схем требует от автора обращения к различным статистическим данным, фактам, законам и мнениям ученых, а также сравнения различных позиций. Это обеспечивает текстовое наполнение статьи. Осведомленность о структурах аргументации (единичная, множественная, сочинительная, подчинительная) поможет пишущему структурировать текст, располагать и группировать аргументы в соответствии с целями статьи. Таким образом, обучение приемам логической аргументации позволит автору, с одной стороны, логично оформлять изложение, а с другой стороны, даст возможность выработать собственный алгоритм написания текста научной работы и обеспечит всестороннее рассмотрение темы.

Представленные возможности логической аргументации далеко не исчерпывают того потенциала теории аргументации, который может быть использован в обучении академическому письму. Так, создание интересных, способствующих полемике текстов невозможно без риторической аргументации и реализующихся в ней на уровне этоса и пафоса аргументов.

Парадигма языковой аргументации представляет собой благодатную почву с точки зрения разработки обучающих стратегий. Так, лингвистическое направление, известное под названием «радикальный аргументативизм», основоположниками которого являются французские ученые Ж.-К. Анскомбр и О. Дюкро, демонстрирует, как различные явления аргументации представлены в языковой системе. В основе этого направления лежит идея «полифонии», в соответствии с которой, по мысли ученых, всякая форма использования языка имеет аргументативный аспект, поскольку любая часть дискурса содержит эксплицитный или имплицитный диалог [5].

Другая разработка этого направления связана с аргументативными коннекторами. Речь идет, о так называемых «словах-аргументаторах», выступающих своего рода маркерами аргументации. Существуют, например, речевые показатели точки зрения («считаем, что...», «я придерживаюсь мнения, что...»), индикаторы сложной, добавочной, сочинительной аргументации («даже», «к тому же», «между прочим»). Языковой аспект аргументации необходимо рассматривать и в связи с

риторикой. Важным внелогическим приемом в аргументации считается использование таких речевых средств, как риторические фигуры речи [2].

Говоря об интеграции данных из разных областей научного знания в обучении академическому письму в проекции на теорию аргументации нельзя не упомянуть и дискурсивное направление, в котором представлены сведения об аргументативных стратегиях в таких контекстах, как политика [3], юриспруденция [4], наука [6]. Составление научных текстов должно осуществляться с учетом типа дискурса, так как виды аргументации в большой степени зависят от поля, где она применяется.

Таким образом, аргументативное письмо имеет свою логику и построение, может быть использовано в различных видах дискурса. Обучение аргументативному письму необходимо начинать еще в начальной школе, постепенно развивая данный навык с целью освоения различных техник аргументации.

#### **Список литературы:**

1. Алексеев А. П. Аргументация. Познание. Общение. – М.: Изд. во МГУ, 1991. – 149 с.
2. Барбина Н. С. Языковая аргументация в развитии технологий обучений // Вестник Мининского университета. 2013. № 4. URL: [http://www.mininuniver.ru/mediafiles/u/files/Nauch\\_deyat/Vestnik/2013-12%204/Barebina.pdf](http://www.mininuniver.ru/mediafiles/u/files/Nauch_deyat/Vestnik/2013-12%204/Barebina.pdf). (дата обращения 1.02.2022).
3. Бокмельдер Д. А. Стратегии убеждения в политике: анализ дискурса на материале современного английского языка: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – Иркутск, 2000. – 140 с.
4. Васильянова И. М. Особенности аргументации в судебном дискурсе: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. – Калуга, 2007. – 164 с.
5. Гарссен Б. Схемы аргументации. Точки зрения // Важнейшие концепции теории аргументации. – СПб.: СПбГУ, 2006. – С. 99–121.
6. Яскевич Я. С. Аргументация в науке. – Минск: Университетское, 1992. – 143 с.

## Анализ антропонимов в русских и китайских произведениях с точки зрения лингвокультурологии

Чжао Ян

*аспирант 3 курса, Языкознание и литературоведение (10.02.01 – русский язык)  
кафедры русского языка как иностранного, Казанский  
федеральный университет, Казань, Россия*

**Аннотация:** В данной работе анализируются особенности функционирования антропонимов в русских и китайских литературных произведениях. Показана необходимость изучения литературных антропонимов, которые существуют в определенной национальной культуре и в какой-то степени указывают на национальное миропредставление, миропонимание, мировосприятие автора. С помощью сравнительного анализа мы можем узнать сходства и различия в выборе имен в русских и китайских литературных произведениях, а затем понять культурные различия между Китаем и Россией.

**Ключевые слова:** антропоним, русские и китайские произведения, коммуникация, лингвокультурология, сравнительный анализ

В последние годы отмечается напряжение в межкультурном взаимодействии среди разных этнических групп и культур. Представители различных культур стараются позиционировать себя как особое уникальное явление. Литература является не только важным носителем культуры, но также и мощным средством распространения культуры. Национальная культура является важным источником вдохновения для литературного творчества в любой стране. Литературное творчество отражает традиционные представления, верования, мировоззрение того или иного народа. Невозможно представить культуру вне литературы, как и невозможно рассматривать литературу без культуры. Для успешного взаимодействия и дальнейшей интеграции, нужно провести сравнительный анализ через литературу культурных сходств и отличий между странами, так как для мирного сосуществования необходимо взаимопонимание.

В данной исследовательской работе рассмотрим конкретный элемент художественного текста, а именно – литературные антропонимы. Литературные антропонимы – это имена персонажей художественного произведения. Особое внимание к изучению антропонимов в художественном тексте обусловлено тем, что это является одной из основ при чтении отечественных и зарубежных литературных произведений, без которой анализ текста невозможно провести полноценно. В процессе чтения иностранной литературы студенты сталкиваются с такими трудностями, например: непонимание сложной формы имени персонажей, а также непонимание значения, вложенного автором в имя. Ономастикон художественного текста играет важную роль в понимании историко-философского и социально-культурного содержания как отдельного произведения, так и всего творческого наследия автора. Поэтому перед иностранными студентами не только стоит задача изучить русский язык, но также необходимо уделять достаточное внимание изучению и сравнению культуры между странами и восприятию коннотации имен собственных в художественных текстах.

Многие исследователи обращают большое внимание на изучение антропонимов в художественном тексте, затрагивая различные проблемы онимов: особенности функционирования в художественном тексте антропонимов, семантико-стилистические характеристики литературных антропонимов, их лингвистические и внелингвистические ассоциации, информативно-

экспрессивные функции в тексте и т.п. (работы Л.В. Огурцовой, Л.М. Дмитриевой, О.И. Фояковой, М.М. Алиевой, М.В. Горбаневского, Н.К. Фролова, Б.В. Соколова и многих других лингвистов). Однако до сих пор остается особым интересом вопрос о лингвокультурологическом знании, отраженном в антропониме в тексте художественного произведения.

Несомненно, в любых языках антропонимы являются особым социальным явлением человечества, играют важную роль при обращении друг к другу. В то же время антропоним как функционально-семантический знак представляет собой культурный феномен. Л. М. Ахметзянова утверждает, что «имя – «продукт» определенной эпохи и определенной культуры ... Антропонимика очень чутко реагирует на идеологические, культурные и иные изменения в обществе, которое она обслуживает» [1, стр. 56]. Языковые системы разных народов мира отражают богатство и разнообразие в сфере наименования (прежде всего, коннотативный аспект), а также демонстрируют различия национальных культур. Этот феномен более очевиден особенно в литературных произведениях. Антропонимы в произведениях рассматриваются одним из важнейших элементов текстообразования, являясь «ключом» в интерпретации художественных текстов. По мнению М. В. Горбаневского, «антропонимы в художественном произведении могут нести ярко выраженную смысловую нагрузку и обладать скрытым ассоциативным фоном» [2, стр. 4]. Н. К. Фролов понимал литературный антропоним как весьма экономичное средство непосредственной и косвенной характеристики, которая обычно раскрывается в контексте, либо этимологически [4, стр. 163].

Имя собственное играет значительную роль как в русских литературных произведениях, так и в китайских литературных произведениях благодаря его высокому семантическому, прагматическому и функциональному потенциалу. При изучении антропонимов разных стран в лингвокультурологическом аспекте надо учитывать их общие и единичные характеристики.

Трехчленная формула имени (личное имя + отчество + фамилия) – важный компонент русской антропонимической системы, а также является важнейшим воплощением русского языка и культуры. В русских произведениях встречаются такие модели именования персонажей, как: однословная (только личное имя или только фамилия), двусловная (личное имя + отчество или личное имя + фамилия), трехсловная (личное имя + отчество + фамилия) – в отличие от традиционной китайской антропонимической системы: «фамилия + имя». Особо стоит подчеркнуть, что в китайских и русских произведениях на выбор модели именования персонажей влияют такие факторы, как стиль, жанр произведения и творческий замысел автора. Кроме того, в китайских и русских произведениях прозвища часто используются для создания образа персонажа, выражения отношения к нему автора и других героев произведения. Можно выделить ряд причин, по которым герою дается то или иное прозвище: (см. табл. 1)

Таблица 1

Происхождение	От внешнего вида	От характера, поведения	От профессии героя
В китайских произведениях	黑娃(В переводе на русский это означает «темнокожий человек») – роман Чэнь Чжунши «Равнина Белого оленя» (陈忠实«白鹿原»)	王熙凤-凤辣子(на русском значит «острый перец»), («Сифэн умна, красива, весела, но жестока и порочна. Одна из самых разговорчивых женщин романа») – роман Цао	刷子李 (Художник-штукатур по фамилии Ли) – сборник рассказов Фэн Цзицай «Земные чудеса» (冯骥才«俗世奇人»)

		Сюэцинъ «Сон в красном тереме» (曹雪芹«红楼梦»)	
В русских произведениях	Кривоносик («У него нос с горбинкой...», В. М. Шукшин рассказ «Микроскоп»)	Ветерок – веселый («...легкий, веселый в общении...», В. Крапивин роман-трилогия «Голубятня на желтой поляне»)	Барабанщик («Яське нравилось стучать в барабан», В. Крапивин роман-трилогия «Голубятня на желтой поляне»)

Имена, выбранные автором, могут выразить характер, внешность, привычки, душевное состояние, даже судьбу героев, что является характеризующей функцией антропонимов в художественных произведениях. Следует отметить, что данная функция выполнена благодаря этимологическому значению нарицательного слова, сохраняющегося в литературном значимом антропониме.

Рассмотрим некоторые типичные примеры: фамилия *Скотинин*, происходящая от слова «скотина», в значении домашние животные, автор Денис Иванович Фонвизин в комедии «Недоросль» с помощью фамилии *Скотинин* изображал сущность персонажа – невежественный, глупый, жадный человек; фамилия *Простаков* образована от прилагательного «простой», оно отражает добродушный, бесхитростный, искренний характер персонажа в произведении; этимология фамилии *Добродеев* прозрачна. Нет сомнения в том, что эта фамилия восходит к прозвищу *Добродей*, которое получал отзывчивый, чуткий человек, совершающий «добрые деяния».

По словам Шустовой, «не всегда семантика антропонима лежит на поверхности, часто нужно проводить специальное исследование, чтобы определить смысл имени персонажа. Модель именования и его сложность зависит от литературного направления, к которому принадлежит анализируемое произведение» [5, стр. 149]. В XIX веке русская литература продолжала использовать имена как средство изображения персонажей. Хотя имя персонажа не ограничивается только намеками, после общего понимания образа героя оно также может вызвать у читателя определенную ассоциацию. Как Л. М. Дмитриева писала: «антропонимы в художественных текстах реализуют свою информативно-экспрессивную функцию благодаря лингвистическим и внелингвистическим ассоциациям, рождающимся как следствие аналогии» [3, стр. 120]. В стихотворной комедии «Горе от ума» А. С. Грибоедова, фамилии имплицитно и неявно раскрывали качественные характеристики персонажа: секретарь Фамусова – *Молчалин*, его фамилия происходит от слова «молчать», говоря сама за себя. Человек этот ради своей карьеры притворяется скромным и не небрежно высказывает свое мнение. Тактику преклонения перед всеми, кто относится к высоким чинам, он объясняет тем, что пока он не дослужился до почтительной должности, он обязан угождать. Имя одноименного героя в романе «Евгений Онегин» Александра Сергеевича Пушкина происходит от греческого слова, что означает благородный, а его фамилия происходит от названия реки Севера «*Онега*». Это река проходит через северную Россию, питание смешанное, с преобладанием снегового, впадает в Онежскую губу Белого моря, замерзая с начала декабря по май следующего года. Такой длительный период обледенения не может не связать нас с особенностями характера персонажа, фамилия «*Онегин*», выбранная автором, как бы подчеркивает расчетливость и холодность главного героя этого романа.

В китайских произведениях также встречаются антропонимы, которые обладают своеобразной специфической семантикой, отражают гуманистическую психологию автора, и его культурные концепции, жизненные идеалы, моральные нормы, что позволяет читателю интуитивно чувствовать характер и судьбу героев. Роман Чэнь Чжунши «Равнина Белого оленя», изданный в 1993 году, в котором описывается полувековая история двух влиятельных семейств – *Бай* (кит. 白) и *Лу* (кит. 鹿) – в одной из деревень в провинции Шэньси. Действие романа разворачивается в конце эпохи императорского Китая, во времена политических и социальных потрясений – таких, как революция, гражданская война и вторжение Японии. Роман рассказывает о традиционном китайском обществе: в нем показан сельский патриархальный уклад жизни в Шэньси и влияние на судьбы героев конфуцианской этики, показано столкновение этих традиционных ценностей с современным сознанием.

При правильном понимании основной идеи цели создания произведения «Равнина Белого оленя» («白鹿原») необходимо учитывать антропонимы, которые представляют собой социальный символ и несут скрытый смысл в произведении: *Бай Цзясюань* (кит. 白嘉軒) – иероглиф Бай (白) в переводе на русский язык «белый», основная интерпретация слова «белый» в китайском словаре Синьхуа (新华字典) – «имеет тот же цвет, что и снег», яркий, светлый и т.д. Автор использует слово «белый» в качестве фамилии героя, по сути, для того, чтобы выразить характер честного человека; *Лу Цзылинь* (кит. 鹿子霖), иероглиф «鹿 (Лу – это фамилия героя)» в китайском словаре существует одно объяснение: метафора к власти и титулу. Автор намеренно дал герою такую фамилию, не только чтобы провести ассоциацию с топонимом «Равнина Белого оленя», но и более важно, что в глазах автора Лу Цзылинь является жадным, коварным, лицемерным, развратным человеком со стремлением к власти. Вследствие того совершенно противоположные характеристики этих двух главных героев раскрываются в антропонимах.

Таким образом, антропонимы в русских и китайских произведениях являются одним из самых важных средств выражения авторской идеи, они содержат значительный объем информации, несут определенные национально-культурные краски, за счет чего формируются ассоциативные лексические значения. Поэтому, нам кажется, что в практике чтения художественных произведений, чтобы воспринимать настоящую мысль автора, важно учитывать весь спектр имени собственного, как его этимологию, его форму, соотнесенность с другими именами и т.д. Следовательно, изучение и рассмотрение имен собственных в тексте необходимо для их интерпретации и более глубокого понимания, а также для представления об образах в произведении и особенностях композиции.

#### Список литературы:

1. Ахметзянова Л. М. Проблема семантики имени собственного // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2010. – №1. – С. 50-56.
2. Горбаневский М. В. Ономастика в художественной литературе: Филологические этюды. – М.: Университет Дружбы народов, 1988. – 88 с.
3. Дмитриева, Л. М. Структурно-семантические и функциональные особенности антропонимов в китайских и русских произведениях // Социальная интеграция и развитие этнокультур в евразийском пространстве. – 2020. – Т.2. – №9. – С. 117-120.
4. Фролов Н. К. Функции антропонимов в художественном тексте // Духовная культура Сибири. Тюмень. – 1994. – С. 157-164.

5. Шустова, А. П. Антропонимические функции в языковом и художественном узусе // *Stephanos*. – 2019. – №1(33). – С. 146-152.

## Инновации и основные тенденции образования в Латинской Америке

Шевченко Анна Ярославовна

аспирант 2 курса ФГБНУ Институт стратегии развития  
образования РАО, Москва, Россия

*(Научный руководитель: Бокова Татьяна Николаевна доктор педагогических наук,  
профессор РАО, профессор кафедры по глобальному образованию ИСРО РАО,  
ФГБНУ Институт стратегии развития образования РАО, Москва, Россия)*

**Аннотация.** Латинская Америка относится к развивающимся странам, в том числе и в области образования. Однако, несмотря на некоторое отставание систем образования латиноамериканских стран, новые условия в связи с вынужденной цифровизацией образования стали мощным импульсом для внедрения инноваций в образовательный процесс и развития образования в целом. Рассмотрению данных инновационных тенденций, наблюдающихся в системах образования стран латиноамериканского макрорегиона посвящена данная статья.

**Ключевые слова:** инновации, основные тенденции, система образования, Латинская Америка.

Актуальность данной темы обусловлена тем, что в данный момент Латинская Америка является одним из регионов, активно сотрудничающих с Россией, в частности, в сфере образования, следовательно, изучение состояния и особенностей ее образовательных систем может представлять практический интерес, с точки зрения развития сотрудничества и организации новых образовательных проектов между странами. Страны Латинской Америки имеют развивающуюся экономику и их системы образования также находятся на стадии активного развития. Несмотря на отставание от развитых стран в сфере образования, новые условия и быстро развивающиеся процессы цифровизации образования заставили по-новому взглянуть на имеющиеся проблемы (затрудненный доступ к образованию у некоторых слоев населения, дефицит квалифицированных преподавателей, преобладание частных и платных учебных заведений, и т.д.) и переосмыслить возможные пути их решения, а также выявить новые, которые ранее не представлялись возможными. Рассмотрим основные тенденции, отмеченные в регионе за период последних пяти лет, и усиливающиеся в условиях длительной пандемии.

Первую из них можно назвать «Системы обучения». Нельзя сказать однозначно можно считать ли считать её инновационной, поскольку возникла достаточно давно, в 1960-х годах в Бразилии [1, стр. 82], а в данный момент происходит лишь ее возрождение и активное распространение по всей территории Латинской Америки. Издательства, специализирующиеся на учебных пособиях для подготовки к выпускным экзаменам, обратили внимание на низкие результаты самих экзаменов, которые демонстрировали выпускники большинства школ. Тогда ими была выдвинута идея создать «Системы обучения» т.е. системы ресурсной поддержки государственных школ с целью повышения качества образования. Они работают на платной основе: учебное заведение вносит ежемесячную плату и получает доступ к определенным образовательным ресурсам. Обычно подобные системы, созданные на базе издательств, предлагают следующее:

- Учебники;
- эксклюзивный доступ к образовательным порталам;
- форумы, сайты, электронные образовательные системы с личным доступом для учителей, учеников и их родителей;

- педагогические консультации и администрацию или маркетинг школ;
- удаленную поддержку посредством онлайн-консультаций или телефонных консультаций со специалистами по каждому направлению обучения;
- непрерывное оценивание учащихся и инструментарий для его осуществления;
- компьютеры, планшеты или дополнительное оборудование для школ и учащихся.

В настоящее время данное явление набирает популярность во многих странах Латинской Америки. Наиболее крупные из подобных систем обслуживают около 600 учебных заведений (150-160 тысяч учащихся). Данная тенденция направлена на преодоления технического отставания, и частично справляется с этой проблемой, однако сохраняется проблема стоимости обучения, поскольку подключение учебных заведений к подобным системам не финансируются государством. [3, стр. 34]

Вторая тенденция связана с возникновением образовательных видеопорталов, а также порталов с образовательными ресурсами и материалами. Она зародилась и развивалась как коммерческий проект в наиболее крупных странах региона Аргентине, Бразилии, Колумбии и др. Крупные Интернет-порталы предлагали платный доступ к различным образовательным курсам, среди которых были также курсы, соответствующие программам среднего и высшего образования по различным дисциплинам. Для привлечения учащихся были созданы также видеоматериалы и другие цифровые материалы с бесплатным доступом по различным дисциплинам. Тем не менее, идея получила неожиданное и быстрое развитие благодаря инициативе учителей средних школ и колледжей, а также некоторых преподавателей высших учебных заведений. Желая обеспечить или облегчить доступ своим учащимся к образовательным материалам на фоне слабого финансирования со стороны государства, преподаватели, имеющие доступ даже к самому базовому техническому оснащению (ноутбук, компьютер, смартфон с возможностью подключения к сети Интернет) стали изготавливать свой видео контент, соответствующий программам обучения и размещать его в свободном доступе сети Интернет. Не имея цели получить материальную выгоду, а лишь только образовательные цели, число подобных порталов стремительно росло и вскоре начали появляться профессиональные объединения преподавателей создающих бесплатный видео контент, и, как следствие, в разных странах Латинской Америки появились похожие платформы с бесплатным доступом, созданные и финансируемые за счет государства. Благодаря данной тенденции удалось повысить уровень доступности образования, а также обеспечить доступ к видео занятиям, которые проводятся более квалифицированными специалистами. [7, стр. 41]

Ещё одной тенденцией, которую следует отметить, является появление образовательных социальных сетей, объединяющих образовательные учреждения, их администрацию, учащихся и преподавателей. Это можно считать символическим примером передовой практики и диалога между преподавателями, ориентированными на применения технологий в обучении. Одним из первых примеров стал Edoome, разработанный в Чили. [2, стр. 47]. Это бесплатная платформа для поощрения взаимодействия между учителями и учащимися. Он был выбран в качестве латиноамериканского стартапа (2012, StartupWorld). Имея интерфейс, похожий на популярную социальную сеть Facebook, Edoome удалось создать успешный портал, который позволяет взаимодействовать преподавателям и студентам, а также использовать дополнительные возможности для осуществления образовательного процесса. В связи со сложившейся ситуацией число подобных порталов неуклонно возрастает. Так стал популярным портал Educopedia,

созданный в Бразилии благодаря сотрудничеству государственного и частного сектора. Это портал с цифровыми классами, который содержит материалы всех учебных курсов учебных заведений, распределенные по учебным неделям с помощью календаря. Также содержит инструменты для проведения занятий, планирования и общения преподавателей с учащимися и с коллегами. Еще одним примером является Poliglota — оригинальная инициатива по изучению языков. Это проект, который генерирует еженедельные встречи в клубах, парках и кафе. В первые 45 минут проводятся занятия и игры, а затем открывается бесплатный разговорный клуб. Благодаря данной социальной сети. Около 35 000 человек собираются в 70 городах Латинской Америки каждую неделю с целью изучения иностранных языков. [3, стр. 37-39]

К наиважнейшим тенденциям в образовании современной Латинской Америки также следует отнести развитие программ по обеспечению доступа к образовательной среде малообеспеченных слоев населения и включения в образовательных процесс учащихся из семей, живущих за чертой бедности. Например, в Панаме было внедрено образование посредством радиовещания, которое позволило получить доступ к образованию 27 000 учащихся из бедных семей. Совместными усилиями государства и частных спонсоров организуются школы с доступом к сети Интернет и образовательным порталам для детей из малообеспеченных семей в Доминиканской Республике, Перу, Никарагуа, Коста-Рике, Эквадоре, Боливии, а также более развитых странах региона, таких как Чили, Аргентина и Колумбия. [4, стр. 203]

Обозначившиеся тенденции способствуют развитию образования в регионе, а также открывают новые возможности для решения существующих проблем сфере образования. Кроме того, делают его более открытым для межрегионального и международного сотрудничества в перспективе.

#### **Список литературы:**

1. Brunner J. J. Estudio comparado sobre financiamiento de la educación superior en seis países de América Latina: Estado actual, tendencias e innovaciones. – FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Programa Chile, 1993 – 135 p.
2. Mato D. Educación superior y pueblos indígenas: experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo //Revista del Cisen Tramas/Маерова. – 2019. – Т. 6. – №. 2. – P. 41-65
3. Puiggrós A. Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina //Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera. – 2020. – P. 33-43.
4. Ríos-Cabrera P., Ruiz-Bolívar C. La innovación educativa en América Latina: lineamientos para la formulación de políticas públicas //Revista Innovaciones Educativas. – 2020. – Т. 22. – №. 32. – P. 199-212.
5. Rivas A. et al. Escalando la nueva educación: Innovaciones inspiradoras masivas en América Latina. – 2016. – 63 p.
6. Zubiría Samper J. El papel de la investigación en la consolidación de las innovaciones //Educación y ciudad. – 2017. – №. 32. – P. 15-22.
7. Vaillant D. et al. Formación inicial del profesorado de educación secundaria en América Latina-dilemas y desafíos. – 2019. – P. 35-52.

## Инновационные подходы к организации педагогической практики студента профессионально-педагогического вуза

Шульц Ольга Николаевна  
магистрант ФГАОУ ВО РГППУ

*Осипова Ирина Васильевна, к.п.н., профессор ФГАОУ ВО РГППУ  
2 курс, 44.04.04 Профессиональное обучение. Программа магистратуры «Управление процессами и документационно-правовое обеспечение системы профессионального образования»  
ФГАОУ ВО "Российский Государственный Профессионально-Педагогический Университет",  
Екатеринбург, Россия*

**Аннотация.** Проблема профессиональной подготовки кадров существовала всегда, но на сегодняшний день она наблюдается особо остро. В статье рассмотрены инновационные подходы к организации и проведению педагогической практики в профессионально-педагогическом вузе.

**Ключевые слова:** педагогическая практика, компетенция, компетентностный подход, инновационный подход, задачи педагогической практики.

В настоящее время российскому обществу требуются высококвалифицированные специалисты, в частности педагоги, имеющие не только функциональную готовность к профессионально-педагогической деятельности, но и обладающие сформированными творческими компетенциями, способными выявить и создать условия для инновационной самореализации своих обучающихся.

Перед профессионально-педагогическим вузом стоит задача значительного улучшения методологической, психолого-педагогической и методической подготовки педагога высшей школы. Актуальным становится вопрос в обеспечении и организации процесса обучения наиболее современными и эффективными приемами, формами и методами педагогической деятельности, а также в повышении уровня подготовки будущего педагога профессионального обучения. Педагогическая практика является интеграцией между теоретической подготовкой студентов и их самостоятельной работой в образовательных организациях. В ходе прохождения педагогической практики студент погружается в педагогическую деятельность, приобретая ценный опыт, развивая педагогические способности и профессионально значимые качества личности [6, стр. 81-82].

Основной целью педагогической практики является формирование у студентов психологической и функциональной готовности к будущей профессионально-педагогической деятельности через поэтапное практическое освоение ее содержания и функций.

В ходе исследования было установлено, что существует противоречие между — необходимостью в повышении эффективности педагогической практики и организационным процессом ее реализации.

Вопрос создания инновационных подходов к организационному процессу педагогической практики, давно прорабатывается среди ученых.

Инновационный подход к процессу организации педагогической практики, при котором целью обучения является развитие способности студентов усваивать новый педагогический опыт на основе целенаправленного формирования творческого и критического мышления, опыта и инструментов образовательных исследований, ролевых игр и имитационного моделирования, предполагает изменения в деятельности профессионально-педагогического вуза и профессиональных колледжах в рамках сетевого взаимодействия [1, стр. 241].

Задачей выпускающей кафедры является не просто обеспечение педагогической практики (прикрепление к колледжу, выдача индивидуального задания и т. д.), но и комплексное сопровождение студента профессионально-педагогического вуза, то есть система профессиональной деятельности, направленная на создание психолого-педагогических, социально-психологических условий для успешного обучения на протяжении всего периода.

Практика помогает формировать в условиях педагогического процесса методическую рефлексию педагога профессионального обучения [4, стр 135-136].

Суть инновационного подхода заключается в создании условий, которые в процессе прохождения педагогической помогут студенту развиваться в рамках его профессиональной деятельности, формируя при этом интерес к профессии, а также способствовать его интеллектуальному личностному развитию.

Понятие «подход» как определенная позиция, точка зрения определяет исследование, проектирование, процесс. В современной науке представлено множество подходов. Они могут быть классифицированы по различным параметрам: научным дисциплинам, философским, психологическим, педагогическим, антропологическим, междисциплинарным и т.д.; объекту применения: деятельность, культурологическая индивидуальность и т.д.; организации рассматривания (анализа): системный, комплексный структурный и т.д. Различные подходы не исключают друг друга, но реализуют свою область деятельности. При организации педагогической практики можно использовать компетентностный подход [3, стр. 289].

Понятие «компетентностный подход» получило широкое распространение в начале 21 века в связи с дискуссиями о проблемах и путях модернизации Российского образования. Компетентный подход подразумевает не овладение студентом профессионально-педагогического вуза отдельными знаниями и умениями, а овладение ими в комплексе. В связи с этим система методов обучения определяется по-разному. Выбор и построение методов обучения основаны на структуре соответствующих компетенций и функций, выполняемых в образовании.

Компетентностный подход в общем образовании объективно соответствует социальным ожиданиям в сфере образования и интересам участников образовательного процесса. В то же время такой подход противоречит многим стереотипам, существующим в системе образования; критериям оценки образовательной деятельности обучающихся, педагогической деятельности педагогов высшей школы, работе администрации профессиональных колледжей и т.д. Наряду с этим необходима теоретическая и методическая подготовка кадров для реализации компетентностного подхода в системе педагогического образования, в том числе в центрах повышения квалификации [5, стр. 47].

Все вышесказанное представляет собой методическую, дидактическую, педагогическую и ценностную основу, на которой основывается процесс педагогической практики, основанный на компетентностном подходе.

Опыт показывает, что вопрос о соотношении теории и практики - это тот самый важный вопрос, который связан с однозначной ориентацией компетентностного подхода на формирование компетенций, то есть на реализацию трудовой деятельности и комплексное целостное развитие необходимых компетенций. Важно понимать, что теоретической подготовке уделяется недостаточно внимания. Такой подход требует смены стереотипов, а это самое сложное, любое новшество в образовательной системе вызывает сопротивление [2, стр. 309-310].

Таким образом, компетентностный подход позволяет направлять педагогическую деятельность на вовлечение обучающегося в активную, сознательную деятельность, развивать

информационные, коммуникативные, образовательные и когнитивные компетенции и раскрывать личностный потенциал студента, при этом формируя самооценку и самоконтроль, что позволяет достигать лучших результатов в процессе прохождения педагогической практики.

#### Список литературы:

1. Ильина Н.Н., Уляшин Н.И., Шульц О.Н. Применение метода «Электронный кейс» в условиях цифровой подготовки специалиста // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 25-й междунар. науч.-практ. конф. (г. Екатеринбург, 7-8 апреля 2020 г.). Т. 1. Екатеринбург: РГППУ, 2020. С. 240- 242.
2. Осипова И.В., Шульц О.Н. Компетентностно-ориентированная педагогическая практика бакалавров в условиях сетевого взаимодействия В сборнике: Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании. Материалы 20 Всероссийской научно-практической конференции. 2015. С. 308-311.
3. Романцев Г.М., В.А.Федоров, И.В.Осипова, О.В.Тарасюк. Уровневое профессионально-педагогическое образование: теоретико-методологические основы стандартизации:/ монография Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2011.545с.
4. Уляшина Н.Н., Уляшин Н.И. Формирование инновационно-технологического компонента организационно-технологической деятельности бакалавра профессионального обучения Духовно-нравственные ценности и профессиональные компетенции рабочей и учащейся молодежи. сборник научных трудов VIII Международной научно-практической конференции. Министерство образования и науки Российской Федерации, Филиал ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» в г. Первоуральске, Кафедра социальной педагогики; под редакцией А. В. Пивоварова. 2014. С. 130-139.
5. Уляшина Н.Н. Формирование компетенции по рабочей профессии студентов профессионально-педагогического вуза диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Российский государственный профессионально-педагогический университет. Екатеринбург, 2010. 400 с.
6. Яворский А.А. Педагогическая практика как один из факторов формирования самообразовательных умений студентов // Педагогические технологии. 2007. № 1. С. 81-84.

## Современные пищевые метафоры: анализ фразеологизма *булочка с корицей*

Шустикова Анна Германовна

1 курс магистратуры, филологический факультет,  
Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия

(Научный руководитель – Н.В. Богданова-Бегларян, д-р филол. наук, профессор, кафедра русского языка, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия)

**Аннотация.** Концепт *еды* считается базовым, репрезентирующим особенности мировосприятия как отдельного человека, так и целого социума. В работе представлен анализ оборота *булочка с корицей*, который появился в живой русской речи относительно недавно. В ходе исследования был проведен лингвистический эксперимент, позволивший выяснить функциональный статус данной идиомы, определить ее внутренние коннотации и дать ей лексикографическое описание.

**Ключевые слова:** пищевая метафора, живая речь, образная фразеология, лингвистический эксперимент, языковая картина мира.

В последнее время представители гуманитарных наук обращают внимание на значимость пищевых метафор в разных культурах. Интерес к этой проблеме не случаен: слова и обороты, реализующие образ еды, наглядно демонстрируют лингвокультурную специфику этноса. Концепты, как репрезентанты культуры, влияют на онтологическую и аксиологическую природу коммуникации, а владение ими позволяет говорящему влиться в коммуникативную систему «чужого» языка и сформировать представление о языковой картине мира его носителей. Именно поэтому так важно обращать внимание на реализацию и трансформацию межкультурных базовых концептов в современной речи. Так, о способах репрезентации социальных классов через фразеологизмы, главным компонентом которых является название продуктов, пишет К.И. Шарипкова [8], на миромоделирующую функцию данных оборотов указывается в монографии Е.А. Юриной «Вкусные метафоры: пищевая традиция в зеркале языковых образов» [9]. В 2015 г. в Томском университете был выпущен «Словарь русской пищевой метафоры» [7].

Для носителей русского языка огромную роль играет концепт *хлеба*. Как отмечается в «Словаре русской пищевой метафоры», хлеб является одним из главных блюд русской кухни, что находит свое отражение в сравнительных оборотах, различных номинациях и т. д. [7, стр. 66]. Языковые образы, связанные с мучными изделиями, знакомы русскому человеку с детства. Они встречаются в кинолентах (вспомним, как обыгрывалась лексема *сухарь* в «Служебном романе»), в художественной литературе (например, *Я – не медовый пряник. Увы* [4]), в публицистике (процитируем шуточную статью «Анна Каренина в комиксах»: *Левин, какой-то бедный крендель, любит Кити* [6]).

Приведенные метафоры существуют в русском языке давно. Однако кулинария не стоит на месте, а вместе с ней развиваются и языковые образы. Ярким примером пищевой метафорической модели XXI в. можно считать идиому *булочка с корицей*.

История этого выражения началась в 2014 г., когда американское агентство сатирических новостей выпустило шуточную новость, в которой фигурировала следующая фраза: *Beautiful cinnamon roll too good for this world* [11]. На русский язык предложение перевели так: *Прекрасная булочка с корицей слишком хороша для этого мира*. Словосочетание *cinnamon roll* очень

понравилось англоязычным пользователям сети: фразу начали активно использовать для характеристики героев. Постепенно словосочетание *булочка с корицей* в новом значении переключалось и в русский язык.

В настоящей работе сделана попытка разобраться, кого можно назвать *булочкой с корицей*, а также дать определение указанному словосочетанию и охарактеризовать его с лингвистической точки зрения. Таким образом, цель исследования заключается в том, чтобы проанализировать употребление оборота в живой русской речи.

Источниками для работы послужили Национальный корпус русского языка (НКРЯ), социальные сети Твиттер, Вконтакте, Одноклассники. Объектом изучения является фразеологическая единица, образность которой сформирована хлебобулочным изделием. Для того чтобы понять, как семантика компонентов влияет на значение идиомы, обратимся к словарям русского языка.

В БАС у слова *булочка* отмечено только прямое значение. *Булочка* – ‘уменьш.-ласк. к булка; небольшая булка различной формы, обычно сдобная’ [1, стр. 240]. В «Словаре русского арго» В.С. Елистратова предложено следующее толкование: *булка, булочка* – ‘сексуальная, соблазнительная девушка, женщина’ [5, стр. 25]. Образное значение, не отмеченное в других лексикографических изданиях, появляется в «Словаре русской пищевой метафоры»: *булка, булочка* – ‘1. Полный человек (преимущественно женщина) с пышными округлыми формами. 2. Разг. Округлые, полные и мягкие части тела человека (живот, грудь, ягодицы, бедра, щеки)’ [7, стр. 88].

*Корица* – это ‘высушенная душистая кора тропического коричневого дерева сем. лавровых, употребляемая как пряность, а также применяемая в медицине и парфюмерии’ [2, стр. 450]. Образные значения у данной лексемы отсутствуют. Словосочетание *булочка с корицей* устойчиво. Анализ словарей позволяет сделать вывод, что значение оборота мотивировано образом, создавшимся при слиянии двух лексических компонентов. Рождение языковых моделей подобной концептуальной структуры подробно описано в статье «“Пищевая метафора”: объем и границы понятия». Выражение мотивирующего поля «еда» вызывает в голове говорящего мысль о «поглощении» продукта и определенную ассоциацию. Таким образом, субъект речи переносит образ *булочки с корицей* на объект восприятия [10, стр. 207]. Именно так за номинацией закрепляются определенные коннотации.

Выражение *булочка с корицей* в непрямом значении чаще всего встречается в устной речи или в интернет-пространстве. Так, в НКРЯ словосочетание *булочка с корицей* встречается в интересующем нас значении всего один раз (причем в акцентологическом корпусе): *Сияю блёском, вся красивая такая, вся такая словно пряник, или булочка с корицей*. Этот пример любопытен: важно не только употребление исследуемой единицы, но и контекстуальный синоним, подобранный автором: *словно пряник*.

Материал социальных сетей и сайтов оказался более разнообразен, ср. примеры из Twitter и Вконтакте (авторская орфография и пунктуация сохранены): А) По отношению к человеку: *Я очень сильно люблю чхве сана, самая драгоценная хлебная крошка, бусинка, булочка с корицей, будь, пожалуйста, счастливым и здоровым*. Б) По отношению к персонажу: *Салливан самый страшный монстр в корпорации, Салливан который просто большая булочка с корицей*. В) По отношению к животному: *Мой котик просто булочка с корицей, другие варианты не принимаются*. Однако совершенно не обязательно при этом, чтобы животное было маленького размера, ласковым или безобидным, ср.: *Сейчас буду кормить питона Гаврюшу купленными мышками. Такая он булочка с корицей у меня*.

Таким образом, *булочка с корицей* – это выражение, характеризующее внешний вид, характер, поведение человека или животного. Тот, кто использует указанное словосочетание, испытывает чувство умиления, глубокой симпатии по отношению к объекту речи.

Возможна замена первого компонента фразеологизма на однокоренное существительное *булка*, ср.: *Человек: максимально отстранен, не улыбается, агрессивен, всегда в депрессии. Я: АААААААААААААА ОН САМАЯ МИЛАЯ БУЛКА С КОРИЦЕЙ КТО БУДЕТ ОТРИЦАТЬ ТОТ СДОХНЕТ.*

Встречаются вариации и второго компонента: морфологические (*булочка с коричкой*), и лексические (*булочка с кремом / вишней / маком* и т. д.). Такие образования единичны и зависят от вкусовых предпочтений автора. Но любопытно противопоставление *булочки с корицей* и *булочки с изюмом*, ср.: *Я как булочка с корицей, ты как булочка с изюмом. Я ненавижу изюм.*

Для установления статуса оборота *булочка с корицей* в живой русской речи был проведен лингвистический эксперимент. В опросе участвовало 72 человека разных возрастных групп: от 12 до 70 лет. Большинство респондентов выделило 5 значений слова *булочка*: 1) хлебобулочное изделие; 2) человек с полным телосложением; 3) милый и добродушный человек; 4) нижняя часть тела, ягодицы; 5) полная женщина. Более половины (52,1 %) опрошенных встречали словосочетание *булочка с корицей* в непрямом значении, менее четверти (23,9 %) впервые узнали о данном фразеологизме.

В сознании человека образ еды создает определенную картинку (гештальт) и закрепляется в качестве фрейма в голове носителей языка. А.В. Боровкова предполагает, что на формирование пищевой метафоры в системе языковых координат говорящего влияет множество характеристик исходного продукта [3, стр. 65]. Это его типологические свойства, цвет, ценностное отношение к блюду и т. д. Поэтому было интересно выяснить, какие ассоциации у носителей языка рождает выражение *булочка с корицей*. В результате выделились следующие группы: с показателем вкуса (*сладкое, вкусное, аппетитное, приторное*), с показателем аромата (*запах Нового года, аромат, корица, пряный запах*), с показателем температуры (*теплое помещение, холод на улице*), с показателем формы (*улитка, завитушка, кругляшка, шар*), с показателем места (*кафе, пекарня, уютная столовая, «Синнабон», уютное место*), с показателем времени (*Рождество, зима, осень*), с описанием человека (*кто-то милый, тактильный, сонный, любимый человек, кудрявая девочка, грозный человек*), негативные ассоциации (*грязь* (3 респондента), *липкость, неприятные воспоминания*).

Думается, что анализ ментальных представлений о самом продукте помогает понять абстрактную сферу языковой метафоры. Ассоциации, возникшие у носителей языка, во многом предопределили ответы на последующие вопросы.

Следующие задания были посвящены подбору синонимов к анализируемому выражению. Респондентам были предложены два контекста. Вот один из них: *Они говорят “у меня нет типажа”, а потом влюбляются в самого хаотичного героя, который ведет себя как пуп земли, панибратски обращается и флиртует со всеми подряд, бросается тупыми шутейками, хотя внутри просто булочка с корицей с букетом детских травм.* На основе экспрессивно-эмоциональной коннотации и значения подобранных слов были выделены три группы: (1) 49 человек отметили в словосочетании ласкательную коннотацию: *кто-то милый, душка, милашка, симпатяга* и т. д.; (2) 15 информантов указали на мягкость или податливость героя: *мягкий, слабовольный человек, ранимый человек* и т. д.; (3) ответы 8 респондентов содержали в себе неодобрительную

коннотацию: *выпендрейщик* (2 респондента), *мажор*, *слащавый лицемер*, *пустышка*, *эгоцентрист*, *хвостун*.

Те респонденты, которым уже было знакомо не прямое значение анализируемого оборота, написали, кого обычно называют *булочкой с корицей*: (1) милого человека, обаятельного и доброго; (2) питомца, понравившееся животное или фантастическое существо; (3) злодеев из комиксов или фильмов, которым хочется подражать (информанты до 18 лет; видимо, для них качества характера менее важны, чем симпатия к объекту речи); (4) человека, который ничего из себя не представляет, но имеет высокое самомнение (важнее оказалась отрицательная коннотация выражения). А развернутые ответы информантов выявили целую градацию хлебобулочных изделий, которые можно использовать для характеристики: *булочка с корицей* обычно противопоставляется *булочке с изюмом* и является синонимом *бабушкиного пирожка*.

Респонденты, впервые узнавшие об окказиональном значении анализируемого словосочетания, предположили, что могли бы так назвать: (1) девушку или женщину, которой хочется сделать комплимент (7 чел.); улыбчивую, кудрявую, приятной полноты, может быть, буфетчицу или повариху (2 чел. старшего возраста); один человек провел аналогию с героиней «Пышки» Ги де Мопассана; (2) пухлого, слегка полноватого человека (4 чел.); (3) ребенка или любимого питомца (2 чел.); (4) человека или живое существо с добрым и покладистым нравом, приятного и приветливого, но с оригинальным поведением (4 чел.).

Таким образом, шутка, возникшая в Америке, адаптировалась и в русскоязычной среде. Для носителей и английского, и русского языков оборот *булочка с корицей* стал отличным способом характеристики, уникальность которого заключается в неоднозначности семантики (в отличие, например, от упомянутого выше *сухаря*). Во-первых, *булочка с корицей* соотносится в сознании носителей с формой шара. Пышное, шарообразное мучное изделие рождает ассоциации с округлостью и мягкостью (как внешней, так и внутренней). Во-вторых, вкусовые ощущения соотносятся с чертами характера. Не случайно многие респонденты отмечали, что у объекта восприятия должен быть приятный характер. В-третьих, *булочка с корицей* имеет усложненную структуру за счет начинки. Вероятно, особую образность словосочетанию придает лексическая единица *корица*. Таким образом в сознании русскоязычного человека репрезентируется оригинальность характера, необычность. Важно и другое: с помощью выражения *булочка с корицей* носители русского языка не только описывают какие-то положительные качества характера того, о ком идет речь, но и подчеркивают свое расположение к нему.

По результатам опроса можно сделать вывод, что словосочетание употребляется в образном значении преимущественно людьми до 35 лет, которые являются активными пользователями социальных сетей. При этом все носители языка легко чувствуют семантические коннотации этого выражения.

В живой русской речи оборот достаточно популярен. Множественные ассоциации и контексты, которые порождает данная единица, показывают, что его значение неоднозначно. Можно предложить следующее итоговое определение: *Булочка с корицей* – 1. О предмете, напоминающем по форме улитку. *Питон 5, 6 метра в длину свернулся тут, как булочка с корицей* [Найден поедающий зверей 44-килограммовый питон-рекордсмен // lenta.ru, 2019.10.07]. 2. О ком-то, кто по субъективным или объективным причинам вызывает приятные эмоции или симпатию у говорящего. *Драко Малфой выглядит, как булочка с корицей, и на самом деле булочка с корицей* [Одноклассники // <https://ok.ru/group52987050000453/topic/65944606367813>]. 3. О ком-то, чья

внешность и/ или поведение противоположны характеру или внутреннему миру и не оправдывают ожидания окружающих. *Выглядит как ..., но на самом деле булочка с корицей.*

Проведенное исследование представляется перспективным. В дальнейшем было бы интересно проанализировать устойчивые сочетания в состав, которых входит выражение *булочка с корицей*, подобрать к нему синонимы и антоним. Новые открытия в культуре пищевого кода может дать сопоставление употребления идиомы в русском, английском и других языках.

#### Список литературы:

1. Словарь современного русского литературного языка. – М.: Наука, 2008. Т. 2. – 669 с.
2. Словарь современного русского литературного языка. – М.: Наука, 2008. Т. 8. – 831 с.
3. Боровкова А.В. Роль пищевой метафоры в характеристике топологических свойств объектов // Вестник Кемеровского гос. ун-та. – 2015, № 1. – С. 61-72.
4. Васильев Б.Л. «Картежник и бретер, игрок и дуэлянт». – М., 1998. URL: [https://librebook.me/kartejnik\\_i\\_breter\\_igrok\\_i\\_dueliant](https://librebook.me/kartejnik_i_breter_igrok_i_dueliant) (дата обращения: 11.12.2021).
5. Елистратов В.С. Словарь русского арго. – М.: Азбуковник, 2000. – 205 с.
6. Мешков А.В. «Анна Каренина» в комиксах // Комсомольская правда, 2001, № 4 URL: <https://www.kp.ru/daily/22480.5/7264/> (дата обращения: 11.12.2021).
7. Словарь русской пищевой метафоры. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2015. Т. 1. – 456 с.
8. Шарипкова К.И. Пищевые метафоры английского языка, обозначающие социальные группы общества // Дневник науки. – 2020, № 5. – С. 12-50.
9. Юрина Е.А. Вкусные метафоры: пищевая традиция в зеркале языковых образов. – Кокшетау, 2013. – 236 с.
10. Юрина Е.А. «Пищевая метафора»: объем и границы понятия // Вестник Кемеровского гос. ун-та. – 2015, № 1. – С. 207-212.
11. Beautiful Cinnamon Roll Too Good For This World, Too Pure // the Onion, 2014. URL: <https://www.theonion.com/beautiful-cinnamon-roll-too-good-for-this-world-too-pu-1819576048> (дата обращения: 11.12.2021).

## К вопросу изучения лексики сферы информационно-коммуникационных технологий иностранными студентами

Юе Чжень

*магистрант, факультет подготовки иностранных граждан, Национальный экономический университет имени Семена Кузнеця, Харьков Украина*

*(Научный руководитель: Некрылова Е. Л., канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации национального экономического университета имени Семена Кузнеця, Харьков, Украина)*

**Аннотация.** В статье рассматривается необходимость и возможность изучения лексики сферы информационно-коммуникационных технологий иностранными студентами. В работе дано определение веб-приложения Moodle и описана лексика, связанная с данной технологией. На примере диалога описано взаимодействие преподавателя и студента при регистрации на сайте «Персональные Обучающие Системы».

Для обеспечения качества образования в современных условиях существует потребность создания для иностранных студентов практических заданий, ориентированных на развитие навыков употребления новой лексики. Усвоение иностранными студентами образовательных программ в дистанционном формате затруднено в связи с отсутствием в их активном словарном запасе слов, необходимых для выполнения учебных команд. В заключении работы приводятся примеры заданий, формирующие у иностранных студентов коммуникативную компетенцию в сфере информационных технологий.

**Ключевые слова:** Moodle, Персонально Обучающие Системы, лексический материал, иностранные студенты.

Реалии сегодняшнего дня наглядно показывают, что одним из ключевых условий эффективного внедрения в учебный процесс инновационных информационных технологий образования, которые постоянно развиваются в современном мире, является целенаправленное использование сетевых программных средств для создания электронных учебных курсов.

Одним из наиболее популярных в мире программных средств для создания виртуальной дистанционной обучающей среды является система Moodle (акроним от Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда). Moodle – это веб-приложение, предоставляющее возможность создавать сайты для онлайн-обучения. Данная платформа предоставляет пространство для совместной работы преподавателей и студентов. [3]. На базе платформы Moodle в Харьковском национальном экономическом университете имени Семена Кузнеця (Украина) (далее ХНЭУ им. С. Кузнеця) для организации учебной и самостоятельной работы студентов, в том числе и иностранных, разработана специальная учебная среда: «Персональные Обучающие Системы» (далее – ПОС). Целью включения ПОС в учебный процесс ХНЭУ им. С. Кузнеця является обеспечение качества образования путем содержательного наполнения образовательной среды, обеспечения равного доступа участников учебного процесса к качественным учебным и методическим материалам независимо от места их проживания и формы обучения, создание условий для обучения, использование информационно-коммуникационных технологий [1]. Каждый студент имеет доступ к открытому информационному контенту по учебной дисциплине, заданиям, промежуточным и контрольным тестам, предусмотренным Рабочей программой данного курса, а также возможность самообразования.

Преимущества использования ПОС очевидны как для студентов (доступность материалов в любое время, объективность оценки знаний благодаря независимости от преподавателя и т.п.), так и для преподавателей (легкий учет студентов часто с возможностью их персонализации и разграничения прав доступа к учебным материалам, удобное и быстрое создание онлайн-курсов, облегчение контроля уровня знаний через автоматизированное получение результатов тестов и т.п.). Для работы на сайте ПОС, студенту необходимо провести определенные действия: зарегистрироваться, получить собственный логин и пароль, найти и открыть нужную страницу изучаемого курса и т.д. Для иностранного студента эти операции зачастую вызывают трудности, поскольку лексический материал сферы информационно-коммуникационных технологий отсутствует в учебных пособиях как начального, так и продвинутого уровня владения языком. В связи с этим у преподавателя русского языка как иностранного появляется необходимость формирования у студентов коммуникативной компетенции в данной области.

Практика показывает, что для многих иностранных студентов, такие слова и словосочетания как Moodle, ПОС, модем, скайп, сервер, зум, антивирус, ноутбук, портал, сайт, чат, форум, блог, дисковый накопитель, спам, мультимедийные программы, облако, облачный сервис, собака (разг.), флэшка (разг.), электронка (разг.), электронный учебный курс, эмэйл (разг.), пройти идентификацию, ввести логин и пароль, подтвердить учетную запись и др. незнакомы. Справедливо будет заметить, что многие из этих слов – интернационализмы, однако они отсутствуют в активном словарном запасе иностранного студента.

В условиях необходимости обеспечения качества и непрерывности процесса получения компетентностей перед преподавателем стоит задача научить иностранных студентов свободно оперировать данными словами и словосочетаниями, выполнять учебные команды. Быть компетентным в информационно-коммуникационной сфере в современном мире чрезвычайно важно – это гарантия быть понятым и понимающим.

Работая на ПОС иностранный студент сталкивается с такими фразами: войдите в аккаунт, пройдите идентификацию, введите свой логин и пароль, зайдите на сайт, выберите учебную дисциплину, выберите ссылку на нужный курс, подтвердите вашу учетную запись, войдите в систему, активизируйте ссылку, укажите адрес электронной почты, наведите курсор, щёлкните на этот пункт мышью и т. п. В практике общения мы часто слышим диалоги с использованием абсолютно новой лексики. Преподаватель (далее П.): – Уважаемые студенты! Вам необходимо зайти на сайт (имеется в виду сайт Персональных Обучающих Систем. Студент (далее С.): – Как это сделать? П.: – Вам нужно со своего (это важно!) электронного адреса отправить на электронную почту сайта поддержки ПОС университета данные: имя, фамилию, номер группы. Вам на почту придет письмо с Вашим личным логином и паролем. Затем вам необходимо по ссылке открыть сайт ПОС, ввести логин и пароль. После регистрации у Вас откроется страница с названиями дисциплин. Вам нужно выбрать курс и щелкнуть мышью по этой строке. С.: – У меня не получилось войти, я не смог зарегистрироваться. П.: – Вы правильно ввели логин и пароль? Проверьте внимательно каждую букву и цифру. С.: – Да, я все проверил и сделал правильно, но регистрация не прошла. П.: – Тогда вам надо обратиться в службу поддержки ПОС. Контакты Вы сможете найти на главной странице внизу. С.: – Извините, но что делать, если я забыл свой пароль? П.: – Вам надо восстановить пароль. Для этого необходимо обратиться в службу поддержки ПОС. С.: – Я зашел на ПОС. Что делать дальше? П.: – Вам необходимо прочитать объяснения преподавателя (смотрите файл pdf), ознакомиться с примерами, послушать аудиозапись, выполнить задание на аудирование. Файл с

грамматическими упражнениями необходимо скачать, выполнить, а потом отправить ответ, загрузив соответствующий файл.

Как правило, в активном словарном запасе студента отсутствуют такие слова как: архив, архивировать, аудиофайл, блог, браузер, веб-адрес, веб-портал, веб-страница, гипертекст, диалоговое окно, диск, каталог, клавиатура, курсор, мышь, память, папка, паутина, сеть, перезагрузка, пользователь, портал, профиль, сайт, сервер, скриншот, слайд, спам, ссылка, страница, файл; удалить, вставить, скачать, перетащить, зависнуть, установить, напечатать, перезагрузить, восстановить, сканировать, распаковать, обновить, увеличить, так как они не входят в лексический минимум, соответственно, им не уделяется время на занятиях РКИ.

Для формирования у студентов коммуникативной компетенции в сфере информационных технологий необходимо создавать грамматические упражнения на новом лексическом материале. Задание 1. (упражнение основано на аналогии сочетаемости уже известных слов). Составьте предложения, используя следующие слова и словосочетания: Открыть окно и открыть файл; свернуть лист бумаги и свернуть файл; войти в комнату и войти в систему; закрыть диалоговое окно и закрыть окно; задать вопрос и задать установки; выбрать цвет и выбрать программу, язык интерфейса и язык меню; перейти на главную улицу и перейти на главную страницу; страница и стартовая страница; копирование и резервное копирование; поле и поле для редактирования; окно и окно регистрации; меню и меню блога; обмен и обмен сообщениями. Задание 2. (упражнение отрабатывает грамматический навык употребления в речи сложные предложения со словом *который*). Закончите предложения со словом *который*: Пользователь – это человек, который... Администратор – это человек, который... Мышка – это предмет, с помощью которого... Гость – это человек, который... Задание 3. Напишите существительные в нужном падеже. Щёлкнуть (мышка), навести (курсор), запомнить (логин), ввести (пароль), войти (система), вернуться (начало), просмотреть (список, участники), зайти (гость), выполнить (вход, система), время (сеанс), настроить (страница), приглашение (конференция), открыть (папка). Задание 4. (упражнение на развитие умений определять лексическую сочетаемость слова). К данным существительным подберите необходимые прилагательные. Существительные: профиль, окно, почта, форум, полоса, угол, запись, страница. Прилагательные: пользовательский, диалоговое, электронная, новостной, навигационная, верхний левый, верхний правый, нижний левый, нижний правый, учетная, главная. Задание 5. (задание направлено на развитие умений создания связного текста). Составьте рассказ на тему «Как загрузить свою презентацию». Используйте справочный материал: загрузить презентацию, нажать кнопку, сохранить, внести изменения, встроить презентацию на сайт, скопировать HTML-код. Задание 6. (упражнение на формирование и развитие коммуникативных навыков). Вы хотите отправить файл с выполненным заданием преподавателю, но не знаете, как это сделать. Напишите в службу поддержки ПОС, задайте все необходимые вопросы. Составьте диалог.

Таким образом, целенаправленная работа с лексическим материалом в сфере информационных технологий способствует успешной языковой и учебно-профессиональной адаптации студентов.

#### Список литературы:

1. Положення «Про персональну навчальну систему як складову управління самостійною роботою студентів ХНЕУ» / укл. В. С. Пономаренко, Г. А. Полякова, І. В. Малець, Г. В. Білоконенко, В. М. Анохін. [Наукове керівництво Пономаренка В. С.] – Харків : Вид. ХНЕУ, 2013. – 26 с.

2. Носкова Т. Н. Виртуальная образовательная среда: преподаватель и студент// Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2011. № 142. – С. 119-126.
3. Moodle. Материал из Википедии – свободной энциклопедии. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Moodle> (дата обращения 1.02.2022)

## Формы дистанционной работы с детьми в музыкальном дополнительном образовании

**Яковлева Ирина Анатольевна**

*Аспирант 2 курса, Институт педагогики и психологии,  
Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия*

*(Научный руководитель: Серякова Светлана Брониславовна профессор, доктор педагогических наук, кафедра социальной педагогики и психологии, Институт педагогики и психологии, «Московский педагогический государственный университет», Москва, Россия)*

**Аннотация.** В данной статье рассматривается процесс дистанционной работы в области дополнительного музыкального образования. Основной акцент работы сделан на существующих формах дистанционного образования. В работе описаны такие формы, как видеозвонки и видеоконференции, записанные видеуроки, домашние задания в различных форматах, а также телефонные звонки. В заключении работы сделаны выводы о преимуществах и недостатках такого музыкального образования.

**Ключевые слова:** музыка, дополнительное музыкальное образование, дистанционное обучение, обучение музыке, онлайн-формат.

Музыкальное образование – это один из тех видов деятельности, для которого в наибольшей степени необходима очная форма обучения. В ходе такого обучения преподаватель может не только дать своему ученику теоретические знания, но и наглядно показать практические навыки и основы игры на музыкальном инструменте и прочее.

К сожалению, последние несколько лет по всему миру распространилась новая опасная коронавирусная инфекция. В связи с этим, большое количество видов деятельности пришлось приостановить, поскольку очные занятия, даже в небольших группах, могли спровоцировать распространение инфекции.

Исходя из сложившейся ситуации активно начал развиваться дистанционный вид работы и обучения как в различных предприятиях и общеобразовательных учреждениях, так и в организациях, оказывающих услуги по дополнительному образованию.

Таким образом, возникла потребность в развитии форм дистанционной работы с детьми, получающими дополнительное музыкальное образование. Исследованию данных форм и посвящена данная статья.

Для наиболее полного изучения форм такой работы, на первоначальном этапе необходимо определить, в чем состоит особенность дополнительного музыкального образования у детей.

В целом, дополнительные образовательные программы – это образовательные программы разных направлений (в данном случае – музыкального), которые могут осуществляться в различных образовательных учреждениях и организациях помимо основных образовательных программ [3, 320]. То есть, дополнительное образование ребенка не может считаться и расцениваться, как основное.

Дополнительное образование зачастую рассматривается как «особый тип образования», который опирается на развивающие воспитательные возможности творческой системы образования [1, 57]. У дополнительного образования есть свои особенности, например, зачастую оно сочетает в себе некоторые формы образования и досуга одновременно. Таким образом, дети охотнее стремятся к посещению занятий по дополнительному образованию, поскольку оно в меньшей степени

воспринимается ими, как учеба, и в большей степени, как развлечение (по сравнению с основным образованием, например, школой).

Дополнительное музыкальное образование имеет разные виды и направленности, например:

- любительское и предпрофессиональное образование;
- обучение игре на том или ином музыкальном инструменте (клавишные, струнные, духовые, ударные или народные);
- обучение пению, фольклору, игре в оркестре и так далее.

В дополнительном музыкальном образовании, по сравнению с различными иными направлениями обучения, наиболее важной составляющей является практика. Именно поэтому в ходе такого обучения столь важны очные встречи детей с преподавателями. Именно в ходе таких встреч учитель может в максимальной степени показать ребенку практические основы.

В случае невозможности проведения очных занятий, возможен переход и на дистанционное обучение. В данном случае можно выбрать из нескольких форм.

Изначально, дистанционные занятия можно разделить по количеству участников: групповые или индивидуальные. Исходя из вида, преподаватель может наиболее точно и качественно выбрать подходящий формат работы, например, чтобы уделить время каждому ребенку при групповой работе, или, чтобы наладить взаимодействие с учеником при индивидуальной.

Кроме того, форматы дистанционной работы могут проводиться в двух видах: онлайн и оффлайн.

Современные информационные и коммуникационные средства способны обеспечить несколько форм дистанционной работы:

1. Видеозвонки и видеоконференции. Обеспечить такую форму обучения могут специальные приложения и программы, например, Skype или Zoom. Формат видеоконференций проводится в режиме онлайн и подходит как для групповой, так и для индивидуальной работы с детьми. По сути, такое занятие не имеет много различий с привычным очным уроком или лекцией. Разница лишь в месте обучения: дети просматривают урок из дома, равно, как и учитель ведет это занятие из дома или другого подходящего места. Такая форма работы является одной из наиболее удобных и эффективных при дистанционной работе, поскольку учитель в режиме онлайн может:
  - рассказывать теоретические основы,
  - наглядно показывать необходимые практические навыки,
  - наблюдать успехи учеников,
  - помогать детям в случае допущения ошибок.
2. Заранее записанные видеоуроки. Данный формат похож на предыдущий, но отличается тем, что связь учителя и учеников происходит не в прямом эфире. Так, учитель может записать теоретическую лекцию, практический урок или нечто подобное в формате видеоролика любой длительности, выложить в сеть (например, на YouTube, Google.Диск и т.п.). Ученики же могут в любое удобное для них время и в любом месте при наличии доступа в интернет просмотреть видеоурок. Преимущество данной формы работы перед предыдущей в том, что каждый ученик может просматривать видеоурок именно тогда, когда сможет, а также имеет возможность вернуться к нему, то есть просматривать несколько раз. Недостаток формата в том, что учитель в данном случае не может прослеживать работу и успехи детей, а значит не имеет возможности своевременно внести коррективы в обучение.

3. Домашние задания в видео, аудио или письменном формате. Данная форма дистанционной работы – это отклик предыдущей. Так, учитель в своем записанном видеоуроке может дать детям домашнее задание. Они, в свою очередь, могут выполнить его в подходящем формате (записать на бумаге, сделать аудио или видеозапись). После – выслать своему педагогу на проверку по электронной почте, в мессенджере и т.п. Так, преподаватель может увидеть и проверить уровень подготовленности ребенка, оценить его работу, дать обратную связь, что повышает качество образования.
4. Телефонные звонки. Такая форма дистанционной работы подходит только для индивидуального образования. Во время звонка ученик может продемонстрировать некоторые навыки, а учитель оценить работу, внести коррективы, дать оценку выполненным домашним заданиям и прочее. Данный формат может рассматриваться как подходящий в случае невозможности проведения видеозвонков.

Так, современные условия позволяют осуществлять достаточно успешную работу в рамках дополнительного музыкального образования в дистанционном формате. Однако у этого формата есть ряд недостатков.

Во-первых, наиболее рискованным является выбор дистанционной формы обучения музыке на начальном этапе, когда у ребенка еще не сформированы базовые знания и навыки. На начальном этапе учителем выполняются такие необходимые техники, как постановка дыхания, постановка рук, положение корпуса [2, 119] и так далее. Таким образом, дистанционная работа может быть неэффективной в данном случае.

Во-вторых, недостатком обучения в дистанционном формате может стать потеря в художественной стороне исполнения [2, 119]. Такое может происходить из-за некоторых технических ограничений средств коммуникации (смартфонов, ноутбуков, компьютеров, наушников, гарнитур, колонок), а также перебои или низкое качество интернета. Несмотря на высокий уровень коммуникационного обеспечения в современном мире, помехи или шумы в звуковой части, вибрации и паузы в динамике изображения также могут снижать эффективность дистанционных занятий.

Таким образом, современные реалии демонстрируют необходимость существования возможности дистанционной работы и обучения. На сегодняшний день существуют необходимые способы и формы для проведения дистанционных занятий по дополнительному музыкальному образованию. У таких форматов есть ряд преимуществ, например, отсутствие затрат (финансовых и временных) на дорогу, более высокий уровень безопасности для здоровья, удобство в плане времени и места коммуникации. Однако есть и некоторые недостатки, связанные с невозможностью физического контакта, а также связанные с техническими неполадками.

Так или иначе, дистанционные формы работы в области дополнительного музыкального образования – это эффективный вид работы в случае невозможности проведения очных занятий, однако, данный формат не способен полноценно заменить очные занятия детей с музыкальным педагогом.

#### **Список литературы:**

1. Серякова, С.Б. Воспитательный потенциал дополнительного образования детей / Светлана Брониславовна Серякова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований, №1. – 2013. – С. 57-60.

2. Сулова, Н.В. Возможности и риски дистанционного формата музыкального обучения школьников / Нелли Вячеславовна Сулова // Музыкальное искусство и образование. – 2020. Т. 8, №4. – С. 116-135.
3. Шангутова, М. А. Дополнительное музыкальное образование детей как условие для формирования эстетических ориентаций / М. А. Шангутова // Молодой ученый. — 2009. — № 2 (2). — С. 320-324.

**ՍՈՑԻԱԼԱԿԱՆ ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԻ ԱՇԽԱՏԱՆՔԻ ԱՌԱՆՁՆԱՀԱՏՎՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՆ ՕԺՏՎԱԾ  
ԵՐԵՒԱՆԵՐԻ ՀԵՏ**

**Ալեքսանյան Մանե Արթուրի**  
*Մագիստրատուրա 2-րդ կուրս*  
*Մանկավարժության և կրթության զարգացման կենտրոն, ԵՊՀ*

*Գիտական խորհրդատու՝ Լ. Խ. Հայրապետյան, մ. գ. թ. դոցենտ*  
*Մանկավարժության ամբիոն, ԵՊՀ*  
*Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

В настоящее время феномен одаренности воспринимается как «странность», «болезнь», «отклонение от нормы». В этом случае велика роль и значение социального педагога, ведь именно с его помощью можно раскрыть дар и способности ребенка. Эффективная адаптация одаренных детей является ключевым вопросом, она может иметь большое значение не только для данных детей, но и для развития их среды и общества, так как одаренные дети обладают большим потенциалом. Именно поэтому в данной статье мы будем раскрывать особенности работы социального педагога с одаренными детьми и обращаться к профессиональным компетенциям, необходимым в этой работе.

**Բանալի բառեր**– օժտվածություն, սոցիալ-մանկավարժական գործունեություն, սոցիալական մանկավարժ, հարմարման գործընթաց, սոցիալ-հոգեբանամանկավարժական հետազոտություն:

**Հետազոտության նպատակն է** բացահայտել սոցիալական մանկավարժի աշխատանքի առանձնահատկություններն օժտված երեխաների հետ:

**Հետազոտության խնդիրներն են՝**

- վեր հանել օժտվածության սահմանումները և դրա դրսևորման առանձնահատկությունները
- դիտարկել սոցիալ-մանկավարժական գործունեության էությունը
- ուսումնասիրել սոցիալական մանկավարժի աշխատանքի առանձնահատկություններն օժտված երեխաների հետ
- վերլուծել կատարված ինքնուրույն-անհատական հետազոտության արդյունքները:

**Հետազոտության նորույթը.** ուսումնասիրվել են հիմնախնդրի վերաբերյալ գիտական տարբեր աղբյուրներ, դիտարկվել և վերլուծվել են սոցիալական մանկավարժի աշխատանքի առանձնահատկություններն օժտվածություն ունեցող երեխաների հետ ՀՀ դպրոցների օրինակով, և կատարվել են ընդհանրացումներ:

**Ուսումնասիրության օբյեկտը** օժտվածություն ունեցող երեխաներն են:

**Ուսումնասիրության առարկան** սոցիալական մանկավարժի աշխատանքի առանձնահատկություններն են օժտված երեխաների հետ:

**Հետազոտության մեթոդաբանական հիմքերը.** Աշխատանքում օգտագործել են սոցիալ-մանկավարժական գործունեության, նպատակի և գործառույթների վերաբերյալ Վ. Ա. Նիկիտինի, Լ. Վ. Մարդախայկի, Յ. Վ. Վասիլկովայի տեսությունները, օժտվածության երևույթի սահմանման, մեկնաբանության և դրսևորման վերաբերյալ Կ. Յունգի, Լ. Վիգոտսկու, Ա. Մատյուշկինի, Ջ. Ռենզուլլիի, Ջ. Ֆեյդիյուսենի և Կ. Հելլերի տեսությունները:

**Հետազոտության տեսական նշանակությունը.** Ուսումնասիրվել են հիմնախնդրի վերաբերյալ գիտական տարբեր աղբյուրներ, վերլուծվել տարբեր տեսակետներ երեխաների օժտվածության վերաբերյալ:

**Հետազոտության գործնական նշանակությունը.** Աշխատանքում ներառված թե՛ տեսական վերլուծության, և թե՛ մասնագիտական պրակտիկայի արդյունքները կարող են աղբյուր հանդիսանալ ուսանողների ռեֆերատների և կուրսային աշխատանքների համար:

### **Սոցիալ-մանկավարժական աշխատանքի էությունը**

Սոցիալական մանկավարժի գործունեության մասնագիտական խնդիրն է օգնել սոցիալականացման կամ հասարակությունում ինտեգրման գործընթացում աջակցության կարիք ունեցող երեխաներին: *Սոցիալ-մանկավարժական գործունեության* բովանդակությունը լայն առումով մարդու սոցիալական կայացման և զարգացման գործընթացն է ամբողջ կյանքի ընթացքում: Նեղ իմաստով *սոցիալ-մանկավարժական գործունեությունը* կարելի է դիտարկել որպես մարդու այս կամ այն որակի, վարքի ձևերի, նրա անհատական հնարավորությունների փոփոխություն, որն էլ բերում է ինքնազարգացմանն ու ինքնակատարելագործմանը [1, էջ 172]: Հետևաբար, սոցիալական մանկավարժի գործունեության նպատակը երեխայի անվտանգ հարմարման և ներգրավման համար պայմանների ստեղծումն է, երեխայի պահանջմունքների բավարարումը սոցիալական, իրավական, հոգեբանական, բժշկական, և վերջապես մանկավարժական մեխանիզմներով՝ կանխարգելելով և հաղթահարելով բացասական երևույթները երեխայի կյանքում, նրա ընտանիքում, դպրոցում, նրա մոտակա միջավայրերում՝ հանուն արդյունավետ սոցիալականացման:

### **Օժտվածությունը և դրա դրսևորման առանձնահատկությունները**

Մարդկության զարգացման բոլոր ժամանակներում գոյություն են ունեցել մարդկային վարքաձևերի շեղումներ՝ ինչպես դրական, այնպես էլ բացասական ուղղվածությամբ, օրինակ՝ նորմայից շեղումներ են համարվում և՛ մտավոր հետամնացությունը, և՛ մարդու օժտվածությունը, նրա տաղանդավոր, հանճարեղ լինելը: Տարբեր գիտական ուղղությունների ներկայացուցիչներ համակարծիք էին այն մտքին, որ *օժտված* են այն երեխաները, որոնք արագ են կողմնորոշվում, խելացի են, հասկացող, հեշտ և արագ են յուրացնում ուսումնական նյութը:

Դեռևս 1942թ. Կ.Յունգն իր «Օժտվածության ֆենոմենը» գեկույցում ասել է. «Օժտվածը նա է, ով բերում է լույս, և նա ընտրվել է նման վեհ ծառայության համար մայր բնության կողմից» [6, էջ 59 ]: Բարձր ընդունակություններ ուսումնասիրողները (Լ.Վիգորսկի, Ի.Պավլով, Բ.Տեյլով, Ն. Լեյտեն և այլք) նշում են, որ օժտվածությունը կարելի է դիտել որպես ստեղծագործական միտումներ ցանկացած մասնագիտության մեջ: Անձ, ով ոչ միայն լուծում է, այլև առաջադրում է խնդիրներ մարդու և մարդկության առջև [3, էջ 640] : 1972թ. ԱՄՆ կրթության հանձնաժողովը ներկայացրել է հետևյալ սահմանումը. «Օժտված և տաղանդավոր համարվում են այն երեխաները, ովքեր դուրս են բերվել փորձառու մասնագետների կողմից և ի դեմս բարձր ընդունակությունների՝ ունեն մեծ ձեռքբերումների հասնելու ներուժ» [3, էջ 31]: Ըստ գենետիկ մոտեցման՝ օժտվածությունը չի ենթադրում ոչ մի տեսակի էքստրա-ընդունակություններ, այլ ենթադրում է էքստրա-աշխատասիրություն: Գոյություն չունի հանճարի գեն, բոլոր մարդկանց տրված են հավասար հնարավորություններ, իսկ այդ հնարավորությունների մաքսիմալ իրացումը պայմանավորված է տվյալ մարդու աշխատասիրությամբ: Օժտված երեխաներն առանձնանում են իրենց հուզականային, վարքագծային որակներով, գիտելիքների խորը իմացությամբ, ստեղծագործական բացառիկ կարողություններով, օպերատիվ լավ հիշողությամբ, հարուստ բառապաշարով, մեծերի, իրենց հասակակիցների հետ ոչ սովորական փոխհարաբերություններով և այլն: Օժտված երեխաներն ավելի բազմակողմանի գիտելիքներ ունեն: Պարզ է, որ բազմակողմանիորեն օժտվածության պարագայում երեխաները դպրոցում հեշտությամբ են յուրացնում գիտելիքները, և շատ հաճախ նրանց հետագա գործունեությունն ուղղվում է ինքնուրույն կերպով գիտելիքների յուրացմանը, սեփական ուժերի ու

ընդունակությունների ճանաչմանն ու բացահայտմանը [1, էջ 296] : Նրանցից շատերի մոտ թույլ է արտահայտված ընկերասիրության զգացումը: Այդ իսկ պատճառով երբեմն հասակակիցները նրանց պիտակում են և ծաղրում: Լինում է և հակառակը: «Կենցաղում այդպիսի երեխաները բոլորովին զուրկ են ինքնուրույնությունից, անշնորհք են նույնիսկ ամենատարրական ինքնասպասարկման հարցերում: Նրանք պահանջում են մշտական հոգացողություն իրենց նկատմամբ՝ բոլոր ծառայությունները դիտելով մի ինչ-որ պարտավորություն իրենց նկատմամբ» [2, էջ 77] :

Այսպիսով՝ օժտվածությունը պահանջում է ուշադրություն և հոգատարություն: Շրջապատը կարող է խթանել կամ խոչընդոտել դրա զարգացմանը: Այնուամենայնիվ մի բան պարզ է՝ այդ երեխաները տարբերվում են մյուս երեխաներից իրենց յուրատիպությամբ, իրենց բացառիկ ընդունակություններով և ունեն որոշակի առանձնահատկություններ, որոնք իրենց տարբերակում են մյուսներից, և որոնք զարգանում են միայն ցուցաբերած համապատասխան աջակցության, խնամքի և հոգատարության արդյունքում:

Այդ աջակցությունն ու օգնությունը ցուցաբերող մասնագետներից է սոցիալական մանկավարժը: Օժտված երեխայի հետ սոցիալական մանկավարժի գործունեության *նպատակը* երեխայի անվտանգ հարմարման և ներգրավման համար պայմանների ստեղծումն է, օժտված երեխայի պահանջմունքների բավարարումն է սոցիալական, իրավական, հոգեբանական, բժշկական, և վերջապես մանկավարժական մեխանիզմներով՝ կանխարգելելով և հաղթահարելով բացասական երևույթները երեխայի կյանքում, նրա ընտանիքում, դպրոցում, նրա մոտակա միջավայրերում, ինչպես նաև օժտված երեխային համապատասխան օգնության ցուցաբերումն է՝ նրա սեփական ընդունակությունների դրսևորման բացահայտմանն ու զարգացմանը ուղղված՝ հանուն արդյունավետ սոցիալականացման:

Սոցիալական մանկավարժն օժտված երեխաների հետ աշխատելիս իրականացնում է տարբեր գործառույթներ՝ հետազոտող, ախտորոշող, կանխատեսող, հաղորդակցական, դաստիարակչական, խորհրդատվական և այլն՝ նպատակ ունենալով նրանց ուղեկցել դժվարին ու բարդ իրավիճակներում [7, էջ 5]: Այսպես օրինակ՝ ախտորոշող գործառույթի իրականացումը սկսվում է սոցիալ-հոգեբանամանկավարժական ամբողջական հետազոտությունից. ախտորոշվում են տվյալ երեխայի անհատական առանձնահատկությունները, նրա զարգացման յուրահատկությունները, օժտվածության տեսակը, աստիճանը, արվում են համեմատություններ, ընդգծվում են նրա տարբերակվածության դրսևորումները, հաջողությունները, ձեռքբերումները, սոցիալական միջավայրում նրա կողմից իրականացվող սոցիալական դերերը, բացահայտվում են միջավայրի և օժտված երեխայի փոխազդեցությունները, նրա սոցիալականացման վրա դրական և բացասական տարբեր գործոնների ազդեցությունները: Օգտագործվում են դիտման, հարցման տարբեր մեթոդներ (հարցազրույց, հարցաթերթիկներ) և մեթոդիկաներ, օրինակ՝ հետազոտության սոցիոմետրիկ մեթոդիկայի միջոցով հնարավոր է պարզաբանել դասարանում միջանձնային հարաբերությունների բնույթը (համակրանքներն ու հակակրանքները): Օժտված երեխաների հետ աշխատանքում սոցիալական մանկավարժի կողմից կիրառվում են հաղորդակցական-տեղեկատվական տեխնոլոգիաներ, որոնց միջոցով կարելի է ստեղծել փոխազդեցությունների ու փոխներգործությունների նոր վարքագծեր, ընկալել, գնահատել և մեկնաբանել մեկը մյուսի վարքագիծը, լուծել հուզող խնդիրները, բավարարել գոյաբանական, հոգևոր ու նյութական պահանջմունքները, զարգացնել ինքնաձանաչողությունը: Կիրառվում են նաև կազմակերպչական տեխնոլոգիաներ, իրականացվում է դաստիարակչական խորհրդատվություն (երկարաժամկետ, կարճաժամկետ, պարբերական, հրատապ- իրավիճակային) սոցիալ-մանկավարժական բոլոր ոլորտներում: Դաստիարակչական խորհրդատվական աշխատանքն օժանդակ օգնություն է բուն

դաստիարակության գործընթացի իրականացման հարցում ոչ միայն կրթական հաստատությունում, այլև դրա շրջանակներից դուրս՝ ընտանիքում, հասակակիցների, ընկերական միջավայրում և այլն:

Այսպիսով՝ մեծ է սոցիալական մանկավարժի դերը օժտված երեխաների հետ աշխատանքում, քանի որ հենց նրա միջոցով են բացահայտվում և հանդես գալիս երեխայի օժտվածության դրսևորումները, և հենց նրա օգնությամբ կարող են դրանք այնպես զարգանալ, որ օգուտ տան ոչ միայն օժտված երեխային, այլև նրան շրջապատող հասարակությանը: Չմոռանանք նաև նշել, որ հենց սոցիալական մանկավարժի օգնությամբ է իրականանում օժտված երեխայի հարմարման և սոցիալականացման գործընթացի անվտանգ զարգացումը:

#### **Կատարված հետազոտության արդյունքների վերլուծություն**

Օժտված երեխաների հետ աշխատանքում կարևորվում է ինչպես մասնագիտական կոմպետենցիաների տիրապետումն ու կիրառումը, այնպես էլ մինչև դրանք կիրառելն օժտվածության երևույթի դուրսբերման և բացահայտման գործընթացը: Այս տեսանկյունից մեծ տարածում ունի Ջ. Ռենզուլիի «Եռոդակ» մոդելը, ըստ որի օժտվածությունը որոշվում է երեք հիմնական որակների փոխազդեցությամբ՝ միջինից բարձր ինտելեկտուալ ընդունակություններ, կրեատիվություն և մոտիվացիայի բարձր մակարդակ (խնդիրը լուծելու համառություն/տարվածություն) [4, էջ 49]: Մոդելը հաջողությամբ է կիրառվում ինչպես օժտվածության խնդրի դուրսբերման, այնպես էլ նրանց համար համապատասխան կրթական ծրագրեր կազմելու համար: Օժտված երեխաների հետ աշխատանքում մենք կիրառել ենք Ջ. Ռենզուլիի «Եռոդակ» մոդելը, այն համարելով օժտվածության դուրսբերման համար լայն տարածում տեսական հիմք: Սա արդյունավետ է այնքանով, որ չի սահմանափակում օժտվածությունը մեկ ուղղությամբ, այլ, քանի որ մոդելն ավելի առանցքային և ընդգրկուն է, կարողանում ենք աշխատել օժտվածության վերը նշված երեք բաղադրիչների հետ: Բացի այս մոդելի կիրառումը, երկու աշակերտների հետ էլ իրականացրել ենք հոգեդիագնոստիկ գործընթացի վերլուծություն՝ դիտման մեթոդով դիտարկելով երեխաների վարքը, հատուկ հարցարաններով, ուսումնասիրելով ծնողների և ուսուցիչների պատրաստվածությունը օժտվածություն ունեցող երեխաների հետ տարվող աշխատանքներում:

Հետազոտության շրջանակներում աշխատել ենք արական սեռի երկու երեխաների հետ (երեխաների անունները ներկայացված են հապավումներով՝ անձնական տվյալների գաղտնիությունը պահելու նկատառումով):

Հ. Ա.-ն 5-րդ դասարանի աշակերտ է: Երեխայի մոտ առկա է օժտվածություն՝ ինտելեկտուալ բարձր ընդունակությունների դրսևորմամբ, որը գուցարկվում է մանկամտությամբ: Ծանոթության սկզբնական շրջանում կիրառել ենք մանկավարժության մեջ լայնորեն տարածում գտած դիտման մեթոդը, մոտ 1-2 շաբաթ, որի ընթացքում ախտորոշել ենք երեխայի վարքը, վերաբերմունքը շրջապատող միջավայրի նկատմամբ, դպրոց սոցիալական ինստիտուտում ցուցաբերած հարաբերությունները, թե՛ ուսուցիչների, և թե՛ հասակակիցների հետ: Դասապրոցեսին ակտիվ մասնակցություն չէր ցուցաբերում (նա նշում էր, որ ոչ մի նոր նյութ չի սովորում դասերի ընթացքում, որ ինքն ամեն ինչ գիտի և իրեն նոր գիտելիքներ պետք չեն), սակայն ուսուցչի կողմից տրված հարցերին տալիս էր բովանդակալից և խելամիտ պատասխաններ: Նրան հետաքրքրում էր հատկապես մաթեմատիկա ուսումնական առարկան, որի ընթացքում բավական ճկուն հաշվարկներ էր կատարում, առանց որևէ դժվարության, մաթեմատիկական խնդիրներ էր լուծում և մշտապես բարձր արդյունքի հասնում: Դասընկերների հետ նույնպես չէր շփվում, դասարանում ընկերներ չուներ, բայց և միևնույն ժամանակ ճնշված չէր, քանի որ ցանկացած վատ խոսքի տալիս էր համարժեք պատասխան, հետևաբար կարող էր

ասել, որ նրա մոտ լավ զարգացած էր ինքնապաշտպանական մեխանիզմը: Նրա հետ իրականացրած անհատական աշխատանքները, որոնք անց են կացվել սոցիալ-մանկավարժական տեխնոլոգիաների կիրառմամբ, ուղղված են եղել նրան ուսումնական գործընթացին ներգրավվելուն, ուսումնական գործընթացի նկատմամբ նրա հետաքրքրությունների բարձրացմանը, դասամիջոցների ընթացքում փորձել ենք դասընկերների հետ խաղային գործունեության միջոցով ավելացնել նրա շփումը, նպաստել ենք ընկերական հարաբերությունների ստեղծմանը: Մոտ երեք ամիս տևած համատեղ աշխատանքների արդյունքում երեխայի, դասղեկի, առարկայական ուսուցիչների և ծնողների հետ, գրանցել ենք դրական արդյունք՝ հաղթահարելով այն բոլոր դժվարությունները, որոնք խոչընդոտում էին երեխայի՝ սոցիալականացմանը, ընկերական հարաբերությունների ձևավորմանը, ինչպես նաև դրական վերաբերմունք ենք ձևավորել ուսուցչի հետ համագործակցելու, ուսումնական գործընթացին մասնակցելու առումով:

Ա.Ս.-ն 1-ին դասարանի աշակերտ է: Երեխայի օժտվածությունը դրսևորվում է բարձր ինտելեկտուալ կարողություններով, որն արտահայտվում է նրա՝ տեղեկատվական տեխնոլոգիաների հանդեպ ունեցած մեծ հետաքրքրություններով և բացարձակ կարողություններով: Տղայի մոտ օժտվածության դրսևորումներն ի հայտ են եկել նրա հետ շփման առաջին օրերի ընթացքում, երբ որպես առաջին դասարան, հարմարման գործընթացում իրականացնում էինք մանկավարժական մի շարք մեթոդներ: Դիտման մեթոդի ընթացքում բացահայտեցինք երեխայի օժտվածության դրսևորումները, որը նկատելուց հետո սոցիալ-մանկավարժական մեթոդների ճիշտ և համակարգված կիրառման միջոցով կարողացանք բացահայտել նրա ֆենոմենալ կարողությունները, որոնք դրսևորվում էին ամենատարբեր իրավիճակներում: Սակայն օժտվածության երևույթը զուգակցվում էր աուտիզմով. երեխան ուներ շփման խնդիրներ, ինքնամփոփ էր, դասընկերների հանդեպ ցուցաբերում էր ագրեսիվ վարքագիծ: Երեխայի մոտ դժվարություն էր առաջացնում նոր միջավայրում գտնվելը, նոր հարաբերություններ կառուցելը մարդկանց հետ, նա ավելի ինքնամփոփ էր դառնում անծանոթ մարդկանց ներկայությամբ, սակայն ժամանակի ընթացքում կատարված մի շարք անհատական աշխատանքների արդյունքում, որոնք իրականացրել ենք դասարանական հոգեբանի հետ համատեղ կիրառված համագործակցային, խաղային, արտթերապևտիկ, սոցիալ-մանկավարժական տեխնոլոգիաների արդյունքում, երեխայի մոտ գրանցվեցին դրական փոփոխություններ: Փորձեցինք թե՛ ծնողներին, և թե՛ ուսուցիչներին ներգրավվել երեխայի աջակցության գործընթացին:

### **ԵԶՐԱԿԱՅՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ**

1. Սոցիալ-մանկավարժական գործունեության նպատակն անձի անվտանգ հարմարման պայմանների ապահովումն է սոցիալականացման գործընթացում, ինչը հնարավոր է սոցիալական մանկավարժի նպատակաուղղված ներգործության արդյունքում:

2. Օժտված անձը նա է, ով ունի ոչ միայն մտավոր կամ ստեղծագործական ընդունակություններ, այլև կամային այնպիսի որակներ, բնավորության այնպիսի գծեր, որոնց ճիշտ համադրությունն ընդունակությունների հետ միայն կարող է տալ ֆենոմենալ արդյունք, որովհետև օժտվածությունից կախված է ոչ թե գործունեության կատարման հաջողությունը, այլ՝ միայն այդ հաջողությանը հասնելու հնարավորությունը:

3. Այն դեպքերում, երբ երեխայի մոտ առկա օժտվածությունը չի դրսևորվում, կարևոր նշանակություն է ստանում սոցիալական մանկավարժի աշխատանքը նման երեխաների հետ, քանի որ հենց նրա օգնությամբ պիտի բացահայտվեն և վեր հանվեն երեխայի օժտվածությունը, և նա կարող է նպաստել օժտվածության դրսևորմանը և ճիշտ զարգացմանը:

4. Օժտված երեխաների հետ աշխատանքում սոցիալական մանկավարժը կիրառում է անհատական աշխատանքի տարբեր մեթոդներ և սոցիալ-մանկավարժական տեխնոլոգիաներ, որոնց կիրառմամբ նպաստում է օժտված երեխաների ընդունակությունների դրսևորմանն ու զարգացմանը՝ համագործակցելով հատկապես երեխայի ընտանիքի հետ, սահմանելով պրոֆիլակտիկ վերահսկողություն և պահպանելով մասնագիտական կոնֆիդենցիալություն:

**Գրականության ցանկ.**

1. Հարությունյան Ն. Կ., Ղազարյան Ա. Փ., Ղուկասյան Լ. Հ., Սոցիալական մանկավարժություն (քուհական ձեռնարկ), - Եր., ԵՊՀ հրատ., 2017
2. Պետրունել Վ.Պ., Տառնան Լ.Ն., Տազնապային տարիք, Երևան, 1975
3. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е. 2003.
4. Богоявленская Д.Б., Психология одаренности. Понятие, виды, проблемы, 2002
5. Мешеряков Б.Г. и др. Большой психологический словарь. – М.:«Эксмо»,2001.
6. Юнг К. Феномен одаренности //Что такое одаренност/ Под ред. А.М. Матюшка, А.А. Матюшкиной. \_М.:Черо 2006
7. Ա. Ս. Ալեքսանյան, Դասախոսությունների փաթեթ, Երևան 2019

## Օժտվածության դիագնոստիկան տարրական դպրոցում

**Բաղդասարյան Սոնա Նորիկի**

*Խ. Արմյանի անվան ՀՊՄՀ*

*Կրթության հոգեբանության և սոցիոլոգիայի ֆակուլտետ,  
Սոցիալական մանկավարժություն 4-րդ կուրս*

*Ղեկավար՝ Եզանյան Գայանե Գագիկի, մ.գ.թ. դոցենտ,  
Խ. Արմյանի անվան ՀՊՄՀ-ի մանկավարժության ամբիոն  
թ. Երևան, ՀՀ*

**Аннотация:** В статье представлена идея о том, что выявление одаренных детей должно начинаться уже в начальной школе на основе наблюдения, изучения индивидуальных особенностей, речи, памяти, логического мышления. Работа с одаренными и способными учащимися, их диагностика, выявление и развитие должны стать одним из важнейших аспектов деятельности школы. Диагностика одаренности будет способствовать правильному развитию качеств детей.

**Բանալի բառեր՝** օժտվածություն, մանկավարժական դիագնոստիկա, օժտված երեխաների որոնում և ընտրություն, ռիսկ, անհատական կրթություն:

Տարրական դպրոցի երեխաների, հատկապես օժտվածություն ունեցող սովորողների հիմնախնդիրը մանկավարժության ոլորտում կարևորելի և մշտարդի հիմնախնդիր է:

Օժտված երեխաները արժևորելի, սակայն և մեր հասարակության բավական նուրբ հատվածն են:

Օժտված երեխաներն իրենց զարգացման մեջ առանձնահատուկ ռիսկ են ենթադրում. հարկավոր է նման երեխաներին ժամանակին նկատել, բացահայտել և ճիշտ ուղղորդել նրանց զարգացումը: Օժտված երեխաների առանձնահատուկ որակները պահանջում են հատուկ մոտեցում և պատահական չէ, որ օժտված երեխաները, առողջապահության համաշխարհային կազմակերպության որոշման համաձայն, ընդգրկվում են ռիսկի խմբի մեջ՝ հետամնացների, իրավախախտների շարքում: Այդ ռիսկի աղբյուրներից մեկը հանդիսանում է հասակակիցների հետ հարաբերությունների դժվարությունները, որոնք բնորոշ են հատկապես բացառապես օժտված երեխաներին [3, էջ 122]:

Այսօր մանկավարժների և հոգեբանների մեծամասնությունը կարծում է, որ օժտվածության զարգացման մակարդակը, ինքնատիպությունը և բնույթը միշտ էլ ժառանգականության և սոցիալական միջավայրի բարդ փոխազդեցության արդյունք են: Միևնույն ժամանակ, անձնական ինքնազարգացման հոգեբանական մեխանիզմների, ճանաչողական գործընթացների զարգացման դերը չի կարելի անտեսել [10]:

Պետական հաստատությունների հիմքը՝ որպես սոցիալականացման նպաստող հարթակ, հանդիսանում է հանրակրթական դպրոցը, որը ներառում է երեխաների առավելագույն լայն շրջանակ: Դպրոցական մակարդակում անհրաժեշտ պայման է ուսուցչի՝ իր աշակերտների օժտվածությունը ճանաչելու հմտությունների առկայությունը, նրանց համար օպտիմալ պայմանների ստեղծումը, ուսման և հասակակիցների հետ շփման իմաստով, իսկ անհրաժեշտության դեպքում՝ արտադպրոցական հաստատությունների դիմելու ուղիների ուղղորդումը, որոնք աշխատում են օժտված երեխաների հետ [6, էջ 131]:

Մտավոր զարգացման բարձր մակարդակը, որպես օժտված աշակերտների ամենաակնառու նշան, սովորաբար դիտվում է դպրոցում որպես դպրոցում նրանց հաջողության գրավական:

Կրթական հաստատությունների գործունեության առաջատար ուղղություններից մեկը սովորողների ստեղծագործական ներուժի դիագնոստիկան, աջակցության միջոցով նրանց զարգացումն է: Այդ պատճառով դպրոցներում ակտիվորեն համակարգված աշխատանք է տարվում օժտված երեխաների հետ, որն ուղղված է աշակերտների զարգացմանը՝ առարկայական օլիմպիադաներ, էքսկուրսիաներ, մրցույթներ և նմանատիպ անհրաժեշտ աշխատանքների ձեռնարկմամբ:

Օժտված աշակերտների հետ աշխատանքը ուսուցիչը սկսում է օժտվածության դիագնոստիկայով: Դպրոցականների վերահսկողությունն անցկացվում է հիմնական և արտաժամյա գրծընթացի ժամանակ: Այն թույլ է տալիս բացահայտել սովորողների հակումները, ունակություններն ու հետաքրքրությունները [5]:

Մինչ օրս գիտության և մանկավարժական պրակտիկայում ներկայացված են օժտվածության երկու հակադիր տեսակետներ: Նրանցից մեկի կողմնակիցները (Ե. Բելովա, Ռ. Բերնս) կարծում են, որ յուրաքանչյուր նորմալ երեխա օժտված է և պետք է միայն ժամանակին նկատել ունակությունների կոնկրետ տեսակ և զարգացնել դրանք: Հակառակ տեսակետը կիսող հետազոտողների կարծիքով (Պ. Տորրենս, Մ. Վոլլախ, Վ.Ն. Դրուժինին), օժտվածությունը շատ հազվադեպ երևույթ է, որը բնորոշ է մարդկանց միայն աննշան տոկոսին, ուստի «օժտված երեխա երևույթը» ոսկու մասնիկների քրտնաջան որոնումն է:

Մանկավարժական հոգեբանության մեջ այս խնդիրը ավանդաբար դիտարկվում է երկու մակարդակներում, որոնք պայմանականորեն կարելի է անվանել «տեսական» և «մեթոդական»: Բնական է, որ նման տեսակետ հաստատվեց նաև մանկավարժական պրակտիկայում:

Առաջին տեսական մակարդակը ենթադրում է օժտվածության հայեցակարգի սահմանում, հարցի պարզում, թե ո՞ւմ և ի՞նչ չափանիշներով կարելի է տարբերակել օժտվածությունը: Երկրորդ՝ մեթոդական ներառում է զարգացման համաձայն ընդունված հայեցակարգի բուն դիագնոստիկ ընթացակարգերի, մեթոդների, գործիքների կիրառություն, որոնք թույլ են տալիս բացահայտել օժտվածներին: Այս մոտեցումը առաջին քննարկման ժամանակ միանգամայն տրամաբանական է: Սակայն զանգվածային կրթական պրակտիկան վկայում է այն մասին, որ դա այդպես չէ [6, էջ 132]:

Սովորողների օժտվածության գործնական դիագնոստիկան գործունեության չափազանց պատասխանատու տեսակ է: Դիագնոստի կարծիքը, երեխայի հոգեկան զարգացման գնահատումը կարող են անդառնալիորեն ազդել նրա դաստիարակության և ուսուցման պայմանների, շրջակա միջավայրի նկատմամբ վերաբերմունքի վրա, փոխել ինքնագնահատականը, շրջապատի նկատմամբ նրա վերաբերմունքը:

Օժտված երեխաների բացահայտման համար առավել հաճախ կազմակերպվում է դիագնոստիկայի փուլային կամ աստիճանական ռազմավարություն: Այս դեպքում որոշման ընդունման հետևողական ընթացակարգը թույլ է տալիս նվազեցնել սխալների վտանգը:

Առաջին փուլում ընտրությունը կատարվում է օժտվածության հատկանիշների լայն շրջանակի հիման վրա՝ հարցաթերթիկների, կազմակերպված դիտարկման, տարբեր գնահատման ընթացակարգերի միջոցով, որոնք պետք է առավելագույնս լիարժեք արտացոլեն բոլոր կողմերն ու օժտվածության դրսևորումները: Երկրորդ փուլում, երբեմն էլ հետագա փուլերում, կիրառվում են ավելի ճշգրիտ և ավելի կոնկրետ դիագնոստիկ ընթացակարգեր (այդ թվում թեստեր), որոնք համապատասխանում են հատուկ ուսումնական ծրագրերի համար համապատասխան թեկնածուների ընտրության նպատակներին [1, էջ 26]:

Ի. Վ. Դուբրովինան նշում է, որ «...դպրոցական հոգեդիագնոստիկայի տվյալներն անհրաժեշտ են, որպեսզի վերահսկեն մանկական հաստատություններում սովորող և

դաստիարակվող երեխաների մտավոր զարգացման դինամիկան, հնարավորինս շուտ սկսեն զարգացման հնարավոր շեղումները շտկելու համար. մասնագետին հնարավորություն ընձեռեն որոշելու երեխայի հետ հետագա աշխատանքի ծրագիրը՝ զարգացման արդյունավետ պայմաններ ստեղծելու համար, ինչպես թույլերի, այնպես էլ ուժեղ աշակերտների համար. սահմանել աշակերտների արդյունավետ զարգացման ուղղություն, որոնք հայտնաբերում են հատուկ ունակություններ» [3, էջ 31]:

Գործնական քայլերի ձեռնարկումը օժտվածության դիագնոստիկայի շրջանակում ենթադրում է հետազոտական ընթացակարգ, որի արդյունքում անհրաժեշտ է ջանքեր գործադրել օժտված երեխաների աստիճանական, փուլ առ փուլ որոնմանը՝ հատուկ ծրագրերով (երեխաների լրացուցիչ կրթության համակարգում) կամ անհատականացված հ/կ-ի (հանրակրթական դպրոցի պայմաններում) ուսուցման ընթացքում:

Այստեղ անհրաժեշտություն է առաջանում նվազեցնել սխալվելու հավանականությունը, որը կարելի է թույլ տալ երեխայի օժտվածությունը գնահատելիս ինչպես դրական, այնպես էլ բացասական չափանիշներով դիագնոստիկ մեթոդիկաների օգտագործման դեպքում. այս կամ այն ցուցանիշի բարձր արժեքները միշտ չէ, որ վկայում են օժտվածության առկայության մասին, նրա ցածր արժեքները դեռևս նրա բացակայության ապացույց չեն [4]:

Ներկայումս չկա օժտվածության մեկ համընդհանուր ճանաչում ունեցող դիագնոստիկ մեթոդ, հաճախ այդ մեթոդի ընտրությունը կախված է դրված նպատակներից, ընդունված հայեցակարգերից, որոնք, ինչպես հասկացանք, բազմազան են և ինտեսիվորեն լրացվում և թարմացվում են ժամանակին զուգընթաց:

Օժտված երեխաներին բացահայտելու, դիագնոզելու համար կարող ենք կիրառել դիտման, փորձագիտական գնահատման, թեստավորման, հարցաթերթիկային հարցման մեթոդները: Փորձագիտական գնահատման դեպքում մասնագետը (սոցիալական մանակավարժը) կարող է առաջարկել ծնողներին, դասվարներին, առարկայական դասավանդողներին գնահատել օժտված և ստուգիչ խմբերի երեխաներին: Օրինակ, կարող է լինել հարցարան, որում նկարագրված են 10 բնութագրիչներ (ինտելեկտուալ, ստեղծագործական, գրական, արտիստիկ, երաժշտական, տեխնիկական, շարժողական, նկարչական, սոցիալական), ըստ որոնց երեխան դրսևորում է իր տաղանդները:

Այս ամենին զուգահեռ տեղեկատվությունը ամբողջացնելու համար մանկավարժը կազմակերպում է ծնողների համար խորհրդատվություն, երեխայի անհատական, թաքնված ընդունակությունների բացահայտման համար, իրականացնում է մշտական փոխհամագործակցություն ուսուցիչների և ծնողների միջև, կազմակերպում է երեխաների ազատ ժամանցը, նպաստում է նրանց ընդգրկմանը տարբեր ինքնաստեղծագործական խմբակներում, մարզական սեկցիաներում: Օժտված երեխաների հետ աշխատանքի կարևորագույն խնդիրներից մեկը դպրոցական կրթության ճիշտ կազմակերպումն է [1, էջ 24]:

Դիտարկելով օժտվածության հիմնախնդիրը տարրական դպրոցում և հիմնախնդիր դիագնոստիկան՝ կարող ենք փաստել, որ որպես կանոն օժտված երեխաների համար ավելի բարձր դասարաններ տեղափոխվելը ամենալավ միջոցը չէ: Ավելի նպատակահարմար է, մասնագետների կարծիքով, նրանց լրացուցիչ ծանրաբեռները և՛ դպրոցում, և՛ դպրոցից դուրս: Օժտված երեխաների զարգացումը և ուսուցումը ենթադրում է հատուկ կրթական օջախների ստեղծում, արագացված և անհատականացված ուսուցում:

Այսպիսով, ուսումնասիրելով օժտվածության հիմնախնդիրը, այսօր սոցիալ-մանկավարժական գործունեության բնագավառում աշխատանքը ամփոփենք օժտվածության հիմնախնդրի կարգավորման հետևյալ առաջարկություններով.

- փուլայնացված դիագնոստիկ գործընթացի կազմակերպում,
- տեղեկատվական բազայի անընդհատ համալրում,
- համար շարունակական խորհրդատվություն և աաջակցություն ծնողներին,
- ուսուցիչների և մանկավարժների համար վերապատրաստումների և վերապատեստավորումների կազմակերպում,
  - արտադասարանական միջոցառումների ձեռնարկում /օլիմպիադաներ, մրցույթներ, մրցումներ, գիտագործնական կոնֆերանսներ/
  - Կրտսեր դպրոցական տարիքից երեխաներին համադպրոցական խմբային աշխատանքների կամ համադպրոցական միջոցառումների ներգրավում:

#### **Գրականության ցանկ.**

1. Մ. Առաքելյան, Օժտված երեխաների հոգեբանական դիագնոստիկա/Երջ հեղ. Հրատ., 2017,- 160 էջ, 24-26 էջեր:
2. Брюно Ж. и др. Одаренные дети: психолого-педагогические исследования и практика. // Психологический журнал. – 1995.- №4.- с.73.
3. Василькова Ю.В.Методика и опыт работы социального педагога: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. - М., Издательский центр «Академия», 2001. - 160 с. 122-123сс.
4. Владимировна К.Т., Методы и приемы работы с одаренными детьми в начальной школе. №9757-л, 2007г.
5. Грязева В.Г. и др. Одаренность детей: выявление, развитие, поддержка. Диссертация, 2000г.
6. Дубровина И.В.Рабочая книга школьного психолога [Текст]. –М.: Про -свещение, 1991. – 303 с.
7. Исмаилова В.Г. РАЗВИТИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ. МБОУ «Набережно-Морквашская СОШ» с. Набережные Морквашы. 2019 г.
8. Психология одаренности детей и подростков. / Под. Ред. Х. С. Лейтеса. -М. 1996. -416с
9. Юркевич В. С, Одаренный ребенок: иллюзии и реальность, М., 1996, 131-132с
10. [http://old.school.msk.ort.ru/integration/index.php?p=roditel\\_grupp\\_kinder\\_3\\_dopvolor](http://old.school.msk.ort.ru/integration/index.php?p=roditel_grupp_kinder_3_dopvolor)

## ՕՏԱՐ ԼԵԶՎԻ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑԱԿԱՆ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՄԿԶԲՈՒՆՔՆԵՐԸ

**Բայրամյան Սաթիկ Մհերի**

*II կուրս մագիստրատուրա ԵՊՀ ԻՄ  
«Դպրոցական մանկավարժություն և մեթոդիկա»*

*Հարությունյան Քրիստինե Մուրադի*

*բ.գ.թ., դոցենտ, անգլ. բանասիրության ամբիոն ԵՊՀ,  
Օտար լեզուների ամբիոն ԵՊՀ ԻՄ  
Իջևան, ՀՀ*

**Аннотация:** Метод CLT один из наиболее распространенных методов преподавания английского языка. Данный метод способствует развитию коммуникативной компетенции у учащихся. Особенности данного метода включают употребление языка оригинала и создание реальных речевых ситуаций в течении урока. В данном случае приобретают важность и учитель, и студент, также как метод и материал урока. Учитель выступает в роли организатора, помощника и советника, а студент становится коммуникатором иностранного языка.

**Ключевые слова** – коммуникация, методика преподавания иностранных языков, компетенция, принципы преподавания, учитель, студент

Սույն հոդվածը նվիրված է օտար լեզվի հաղորդակցական դասավանդման սկզբունքների ուսումնասիրությանը: Թեմայի ընտրությունը պայմանավորված է այն հանգամանքով, որ հաղորդակցությունը, լինելով ուսուցման գործընթացի շարժիչ ուժը, մեծապես նպաստում է սովորողների ոչ միայն քերականական գիտելիքի յուրացմանը, թարգմանչական հմտությունների զարգացմանը, այլ նաև խորապես նպաստում է նրանց բանավոր խոսքի հմտություններին և կարողություններին, ընդհանուր լեզվամտածողության զարգացմանը, ուստի հաղորդակցական մոտեցումը՝ որպես օտար լեզվի դասավանդման արդյունավետ մեթոդ, պետք է ըստ վերջինիս դասավանդման սկզբունքների կիրառել այնպես, որ այն նպաստի սովորողների լեզվահաղորդակցական կոմպետենցիայի զարգացմանը:

Հաղորդակցական դասավանդման գործընթացում փոխներգործությունը հավասարապես ընկալվում է որպես ուսուցման հիմնական մեթոդ և գլխավոր նպատակ: Սովորողները լեզվի ուսուցման ընթացքում կիրառում են օտար լեզվի հաղորդակցական տեխնիկաներ, օգնում են մեկը մյուսին, ինչպես նաև ի հայտ է գալիս ուսուցչի օգնությունը, ուսումնասիրում են բնագիր տեքստեր և իրականացնում են դասարանային և արտադասարանային պարապմունքներ: Այս մեթոդը հնարավորություն է տալիս սովորողներին իրենց փորձը բերել ուսուցման միջավայր և հիմնվել փորձի վրա թիրախային լեզվի ուսուցման ընթացքում: Ակնհայտ է, որ հաղորդակցական դասավանդումը թիրախային լեզվով լավ մեթոդ է դասարանում երկրորդ օտար լեզվի ուսուցման համար:

Ուսուցչի պարտականությունն է դասը դարձնել հետաքրքիր և բովանդակալից: Հաճախ ուսուցիչները կիրառում են հարց-պատասխան մեթոդը: Եվ ահա այսօր շատ հաղորդակցային գործողությունների կիրառումը սովորողներին հնարավորություն է տալիս ներգործել միմյանց հետ: Համաձայն օտար լեզվի հաղորդակցական դասավանդման պահանջի՝ լեզվի ուսուցման նպատակն է զարգացնել թիրախային լեզվով հաղորդակցվելու կարողությունը: Այս սկզբունքը հակադրվում է նախկին տեսակետներին, որոնք կարևորությունը տալիս էին քերականական կոմպետենցիային: Օտար լեզվի հաղորդակցական դասավանդումն ուսուցչից պահանջում է լինել

ավելի շատ խորհրդատու-օգնական: Նպատակը սովորողների բանավոր հմտությունների զարգացումն է՝ շեշտադրելով ընթերցանությունն ու բանավոր խոսքը: [2, p. 1.]

Կա ընդհանուր մի տեսակետ, որ չկա օտար լեզվի դասավանդման մեթոդների մեջ առանձնացվող հատուկ մի մեթոդ, որի առանձին կիրառությունով հնարավոր կլինի ուսուցման գործընթացը հասցնել լիիրավ հաջողության: Համաձայն որոշ մեթոդաբանությունների՝ օտար լեզվի դասավանդումը կատարվում էր էլեկտրոնային ուսուցման եղանակով՝ մշակված տարբեր մեթոդներից, բացի այդ դրանք վերցված են եղել ոչ թե միայն մեկ մեթոդից, այլ բազմաթիվ տեսություններից: Տասնամյակներ շարունակ օտար լեզվի դասավանդման գլխավոր մեթոդը եղել է քերականական-թարգմանական մեթոդը: Այս մեթոդը հայտնի է դեռ սովետական ժամանակներից, որը հիմնված է գրավոր թարգմանության և ընթերցանության վրա: Լայնորեն կիրառություն է գտել ամբողջ աշխարհում և մինչև անգամ ժամանակակից օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկայում: Դասագրքերը հիմնականում կազմված են եղել բառապաշարից և քերականական բացատրություններից: Այսօր ի հայտ են եկել օտար լեզվի դասավանդման շատ ու շատ նոր և ժամանակակից մեթոդներ: [3, pp. 9-10.]

Օտար լեզվի ուսուցիչները դասի կատարման համար ընտրում են այնպիսի աշխատանքներ, որոնք արդյունավետորեն նպաստում են աշակերտների հաղորդակցական կարողությունների զարգացմանը՝ շեշտը դնելով բանավոր խոսքին: Դասին իրականացվող աշխատանքները բազմազան են: Ուսուցիչն է ընտրում այն գործողությունը, որը համապատասխանում է տվյալ դասարանի լեզվի մակարդակին, դասի բովանդակությանը, աշակերտների հետաքրքրասիրությանը: Դասին ճիշտ ընտրված գործողության կատարումը նպաստում է դասարանում համագործակցային աշխատանքին, լեզուն ճիշտ և սահուն օգտագործելուն: Աշխատանքների կատարումը օտար լեզվի դասին նպաստում է, որպեսզի աշակերտները հմտություն ձեռք բերեն լիիրավ կերպով հաղորդակցվելու իրական կյանքի տարբեր իրավիճակներում: Հաղորդակցական կոմպետենցիայի զարգացման համար հարկ է դասին կատարել հետևյալ աշխատանքները՝ դերային խաղ, տեղեկատվական բացի լրացում, խմբային և զույգային աշխատանք, հարցազրույց, կարծիքների փոխանակում և այլն: Դասը կհամարվի ստացված, եթե բոլոր աշակերտները ակտիվ կերպով ներգրավվեն դասապրոցեսին տարվող աշխատանքին: Արդյունավետ դասի իրականացման կարևոր գործոններն են՝ դասարանում կամ խմբում տիրող մթնոլորտը, ուսուցչի դերը, քննարկումների կազմակերպման ձևերը, ինչպես նաև ճիշտ ընտրված աշխատանքների կատարումը: [1, p. 36.]

Դասին ցանկացած գործողության կատարմանն ուսուցիչը պետք է որոշի՝ արդյո՞ք անհրաժեշտություն կա մասնակացել աշխատանքին, հետևել աշակերտների գործողություններին և այլն: Ինչ եղանակով էլ անցկացվի դասը, ուսուցիչը պետք է հետևողականորեն հետևի աշակերտների գործողություններին, ավելի քիչ ուշադրություն դարձնի սխալներին, հնարավորություն տա աշակերտներին լինել հաղորդակցության լիիրավ անդամ, այլապես նրանք իրենց խոսքը կարտահայտեն անվստահ և կաշկանդված: Նպատակահարմար է, որպեսզի ուսուցիչը լինի դիտորդի և օգնականի դերում, խրախուսի աշակերտներին համագործակցել և հաղորդակցվել միմյանց հետ և ցուցաբերի օգնություն միայն խիստ անհարաժեշտության պարագայում: Դասարանում կատարվող աշխատանքները ներառում են՝ **Role-play** (Դերային խաղ) , **Self-directed interview** (Ինքնուրույն հարցազրույց), **Discussion games- Secret topic** (Քննարկման խաղեր), **Information Gap- Complete the Text** (Տեղեկատվության բացի լրացում), **Opinion sharing** (Կարծիքի փոխանակում), **Jigsaw tasks-What are the differences?** (Ջիգսո մեթոդ), **Something in Common** (Ինչ-որ ընդհանուր բան), **Questions and answers-Go and find out** (Հարցեր և պատասխաններ-Գնա և պարզիր):

Մեր հետազոտության արդյունքում եկանք այն եզրահանգմանը, որ աշակերտների հաղորդակցական հմտությունների զարգացումը պայմանավորված է թե՛ լեզվական, և թե՛ հաղորդակցական կոմպետենցիաներով: Այսինքն՝ պետք է զարգացնել ընթացակարգեր՝ ուսուցանելու չորս հիմնական կարողությունները, որոնցում լեզվի և հաղորդակցության փոխադարձ կապն ակնհայտ է:

#### **ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ.**

1. Butler, Y.G. *The implementation of communicative and task-based language teaching in the Asia-Pacific Region.* // Annual Review of Applied Linguistics, Cambridge University Press, 2011
2. Canale, M. and Swain, M. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing.* // Applied Linguistics, Oxford University Press, 1980
3. Richards J. C. and Rodgers T., *Approaches and Methods in Language Teaching,* Cambridge University Press, 1986

## Կրտսեր դպրոցականների փոխօգնության հիմնահարցը որպես սոցիալ-մանկավարժական հիմնախնդիր

**Գալստյան Լյուբա Սերյոժայի**

*Խ. Արուլյանի անվան ՀՊՄՀ*

*Կրթության հոգեբանության և սոցիոլոգիայի ֆակուլտետ,  
Սոցիալական մանկավարժություն 4-րդ կուրս*

*Ղեկավար՝ Հարությունյան Գայանե Նորիկի, մ.գ.թ. դոցենտ,  
Մանկավարժության ամբիոն,*

*Խ. Արուլյանի անվան Հայկական պետական մանկավարժական համալսարան  
ք. Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

**Аннотация:** В статье рассмотрена социально-педагогическая проблема взаимопомощи младших школьников. В связи с изменениями современной жизни, сегодня такие важные вопросы, как внимание и забота об окружающих нас людях, взаимоподдержка и взаимопомощь перестали интересовать и отошли на второй план. Вопрос взаимопомощи очень важен в человеческом общении, межличностных отношениях и социализации. Первые шаги в построении межличностных отношений со сверстниками закладываются особенно в младшем школьном возрасте. В решении актуальной проблемы взаимопомощи и поддержки младших школьников велика роль учителей, особенно социальных педагогов.

**Բանալի բառեր.** կրտսեր դպրոցական, փոխօգնություն, հիմնահարց, միջանձնային փոխհարաբերություններ, աջակցություն, սոցիալականացում, սոցիալ-մանկավարժական գործունեություն:

Ժամանակակից փոխակերպվող հասարակության մեջ, որտեղ տեխնիկայի զարգացմանը զուգընթաց երեխաներին մատչելի են նորանոր ծառայություններ ու փորձառություններ, փոխվում է նրանց վերաբերմունքը շրջապատող աշխարհի, մեծահասակների և հասակակիցների նկատմամբ: Տեխնիկական դարաշրջանի արդի պայմաններում բոլորը կարծես մեկուսացել են, միջանձնային փոխհարաբերությունները փոփոխությունների են ենթարկվել՝ կրելով առավելապես վիրտուալ բնույթ: Ժամանակակից կյանքի փոփոխությունների հետ կապված այսօր զգալիորեն նվազել ու հետին պլան են մղվել այնպիսի կարևոր հարցեր, ինչպիսիք են շրջապատող մարդկանց նկատմամբ ուշադրությունն ու հոգատար վերաբերմունքը, նվիրվածությունը, փոխաջակցությունն ու փոխօգնությունը և այլն: Մարդկանց փոխօգնության հիմնահարցը շատ կարևոր է մարդու շփման, միջանձնային փոխհարաբերությունների ու սոցիալականացման գործում [2, էջ 59-60]: Կարևոր է, որ երեխաները վաղ տարիքից մեծանան սիրո ու հարգանքի փոխօգնության մթնոլորտում և կարևոր են դրանց արժեքը՝ ընտանիքում, միջավայրում և ուսումնական հաստատություններում, հասակակիցների ու մեծահասակների հետ շփվելիս:

Հանրակրթական դպրոցում հասակակիցների հետ փոխհարաբերությունների ձևավորման առաջին քայլերը դրվում են կրտսեր դպրոցական տարիքում, քանի որ այս տարիքը համարվում է սոցիալապես նշանակալի նոր համակարգին անցնելու ամենապատասխանատու շրջանը: Կրտսեր դպրոցական տարիքից են դրվում միմյանց հետ համատեղ սովորորելու, իրար հասկանալու ու ընդունելու, իրար հետ շփվելու ու համագործակցելու հիմքերը, և հատկապես այս տարիքում է, որ պետք է երեխաների մոտ ձևավորել միմյանց նկատմամբ ուշադիր ու հոգատար լինելու, աջակցելու, օգնելու և կարեկցելու կարևորության գիտակցումն ու ցանկությունը:

Կրտսեր դպրոցական տարիքում երեխաները հասակակիցների ու մեծահասակների հետ ունեցած փոխհարաբերություններին մեծ նշանակություն և տեղ են հատկացնում, քանի որ դպրոց ընդունվելու առաջին իսկ պահից երեխան սկսում է ձևավորել միջանձնային հարաբերություններ դասընկերների և ուսուցչի հետ: Առավելապես սկզբնական փուլում երեխաների միջև փոխհարաբերությունների ձևավորման հարցում մեծ է ուսուցչի դերը, իսկ հասակակիցների հետ շփումը հետին պլան է մղվում, քանի որ նրանք դեռ նոր են սկսում հարմարվել դպրոցին, ընտելանալ նոր սոցիալական կարգավիճակին և նոր թիմին: Նրանց միջև շփումները մեծ մասամբ իրականացվում են ուսուցչի միջոցով: Ռուս մանկավարժ Յա. Լ. Կոլմինսկին, կրտսեր դասարանցիների դպրոցական կյանքից օրինակ բերելով, նշում է. «Երեխան գրիչ չունեմ, բայց նա այն չխնդրեց ընկերներից, այլ լացով գրավեց ուսուցչի ուշադրությունը: Երբ ուսուցիչը երեխաներին հարցրեց, թե արդյոք որևէ մեկի մոտ լրացուցիչ գրիչ կա, համադասարանցի տղան այն տվեց ոչ թե ընկերոջը, այլ ուսուցչին» [1, էջ 121]: Այս օրինակը վկայում է այն մասին, որ այս տարիքում երեխաների միջև փոխօգնության դրսևորումը մեծապես կախված է ուսուցչի վերաբերմունքից ու դիրքորոշումից:

Կրտսեր դպրոցական տարիքում փոխօգնության և փոխաջակցության հիմնահարցը շատ կարևոր է, քանի որ երեխաները, իրենց օրվա մեծ մասն անցկացնելով միմյանց հետ, կրկնօրինակում են մանկավարժների, միմյանց վարքի ձևերը, իսկ հետո այդ ամենն օգտագործում են դպրոցի պատերից դուրս՝ մեկ այլ միջավայրում: Կրտսեր դպրոցականների միջև հոգատար վերաբերմունքը, փոխօգնությունը նպաստում է կայուն միջանձնային կապերի ձևավորմանն ու զարգացմանը՝ ընկերոջ մոտ առաջացնելով ճանաչողական, հուզական և վարքային արձագանք: Միջանձնային կապերն ու հարաբերությունները սերտորեն կապված են տարբերաբնույթ սոցիալական հարաբերությունների հետ և հանդիսանում են փոխազդեցության անբաժանելի մասը [3, էջ 272]: Կրտսեր դպրոցականների շրջանում կայուն միջանձնային կապերի ձևավորման հարցում կարևոր դերակատարություն ունեն կոլեկտիվ գործունեության ոլորտում դպրոցականների ընգրկվելը, համատեղ հետաքրքրությունների ու հակումների առկայությունը և այլն: Երեխաների փոխօգնության կարևոր կողմերից մեկը կարող ենք համարել նրանց դրական վերաբերմունքը միմյանց նկատմամբ, որը հետագա միջանձնային կապի ու փոխհարաբերության համար կարևոր բարենպաստ նախապայման է: Երեխաների միջև փոխօգնության հարաբերությունները զարգանում են ըստ որոշակի դինամիկայի՝ անցնելով հետևյալ փուլով՝ ծանոթություն, ընկերություն, փոխաջակցություն ու փոխօգնություն:

Կրտսեր դպրոցականների փոխօգնության կապեր հաստատելու համար կիրառվում են համագործակցային բնույթ կրող առաջադրանքներ, տարբեր խմբային հանձնարարություններ, ինչպես նաև աշակերտների ազատ ժամանակի կազմակերպման ձևեր՝ մրցույթներ, մրցախաղեր և այլն: Նմանատիպ առաջադրանքներն ու մրցույթները նպաստում են աշակերտների միջև կայուն կապերի ձևավորմանը, ինչպես նաև ազդում են կոլեկտիվից դուրս երեխաների շփման վրա՝ ձևավորելով շփման որոշակի մոդելներ, որոնք դպրոցականները կիրառում են ազատ ժամերին, տանը, բակում և այլն: Երեխաների շփման մեջ կարևոր է հաշվի առնել ոչ միայն գոյություն ունեցող դասընկերական, այլև աշակերտների միջև առկա դպրոցից դուրս կապերը [2, էջ 50-84]:

Միջանձնային կապերի ձևավորման բարդ գործընթացում փոփոխություններ են տեղի ունենում ինչպես երեխաների, այնպես էլ մանկավարժ-կրտսեր դպրոցական փոխհարաբերություններում: Առկա փոխհարաբերությունների բնույթը, սիրող մանկավարժահոգեբանական մթնոլորտը, աշակերտների ակտիվությունն ու ներգրավվածությունը, համատեղ առաջադրանքների կատարումը, մանկավարժների

դիրքորոշումները մեծապես ազդում են կրտսեր դպրոցականների մոտ փոխօգնության ու փոխաջակցության կարողությունների ձևավորման ու նրանց սոցիալականացման վրա:

Կրտսեր դպրոցականների փոխօգնության հիմնախնդրի լուծման գործում մեծ ներդրում ունի սոցիալական մանկավարժը: Սոցիալական մանկավարժն իր սոցիալ-մանկավարժական գործունեության ընթացքում իրականացնում է տարբեր գործառույթներ, որոնք կարող են օգնել մանկավարժներին դուրս գալ խնդրահարույց մանկավարժական իրադրություններից՝ մատնանշելով տարբեր իրավիճակներ, լուծումներ ու ելքեր: Սոցիալ-մանկավարժական տարաբնույթ գործունեության շնորհիվ սոցիալական մանկավարժը երեխաների հետ միասին կարող է (փորձում է) զարգացնել կոլեկտիվ կապեր, ձևավորել հասարակական կարծիք, միմյանց նկատմամբ դրական վերաբերմունք, փոխադարձ վստահություն և հարգանք, փոխօգնության և աջակցության մթնոլորտ և այլն [6, էջ 15]: Սոցիալական մանավարժի կողմից աշակերտների նկատմամբ օգնությունը կարող է ունենալ շատ պարզ դրսևորումներ՝ որևէ աշխատանքի կատարման ժամանակ աշակերտին օգնելը, երեխայի կյանքում որևէ իրադարձությունների կամ խնդիրների պատճառները բացատրելը, կյանքի որոշակի իրավիճակում ելք գտնելու հարցում ուղղորդելը և այլն [4, էջ 158]:

Դպրոցում սոցիալ-մանկավարժական գործունեությունը միտված է ժամանակակից մի շարք կարևոր խնդիրների լուծմանը, որի նպատակն է.

- ✓ օգնել աշակերտներին, ուսուցիչներին, ծնողներին տիրապետելու նոր մանկավարժական, սոցիալական հմտություններին,
- ✓ ծանոթացնել նրանց հասարակության մեջ իրենց սպասվող (իրենց համար նախատեսված) դերային զարգացման հնարավորություններին ու հեռանկարներին,
- ✓ նպաստել մանկավարժական կոլեկտիվում հնարավոր լարվածության թուլացմանը,
- ✓ կազմել դպրոցական և համայնքային տարբեր ծրագրեր, մասնակցել դրանց իրականացմանը [5, էջ 192]:

Դպրոցում իրականացվող սոցիալ-մանկավարժական գործունեությունն ուղղված է ակտիվ համագործակցային մթնոլորտի ձևավորմանը, ինչպես մանկավարժների ու ծնողների, այնպես էլ աշակերտների ակտիվ փոխհարաբերությունների ձևավորմանը, երբ կարևոր է յուրաքանչյուրի ներդրումը համընդհանուր գործի մեջ, երբ միմյանց նկատմամբ փոխադարձ օգնության ու աջակցության դրսևորումը դառնում է առաջնային: Վերը նշված կարևոր խնդիրների լուծման նպատակով սոցիալական մանկավարժը՝

- ✓ կիրառում է խթանման մեթոդներ, սոցիալ-մանկավարժական աջակցման ու կանխարգելման տեխնոլոգիաներ,
- ✓ համագործակցում է մանկավարժական կոլեկտիվի յուրաքանչյուր անդամի հետ, իրականացնում խորհրդատվական աշխատանք,
- ✓ ցուցաբերում է բազմակողմանի աջակցություն ինչպես առանձին աշակերտներին, այնպես էլ աշակերտների խմբերին, ուսուցչական կոլեկտիվին ու ծնողներին,
- ✓ հաստատում է սոցիալ-մանկավարժական փոխներգործություն դպրոցում և դպրոցի շրջանակներից դուրս:

Կրտսեր դպրոցականների շրջանում իրականացվող սոցիալ-մանկավարժական գործունեության բնույթն այլ է՝ կապված տվյալ տարիքին բնորոշ առանձնահատկությունների հետ: Հատկապես այս տարիքում աշակերտների փոխօգնության ձևավորման գործում մեծ է սոցիալական մանկավարժի դերը:

Այսպիսով, կրտսեր դպրոցականների փոխօգնության ու փոխաջակցության ձևավորման գործում արդյունավետության ապահովման նպատակով կարևոր է ապահովել և պահպանել սոցիալ-մանկավարժական մի շարք պայմաններ՝

- ✓ յուրաքանչյուր սովորողի հետ աշխատանքում լինել անկեղծ ու անմիջական, ստեղծել փոխվստահության մթնոլորտ,
- ✓ բոլոր սովորողների նկատմամբ լինել արդար ու օբյեկտիվ, ստեղծել հավասար պայմաններ յուրաքանչյուրի ներգրավվածության համար,
- ✓ աջակցել աշակերտին դժվարությունները հաղթահարելու հարցում, գնահատել ու արժևորել յուրաքանչյուրի հաջողությունները,
- ✓ ձևավորել մարդասիրական, բարոյական արժեքներ՝ տարաբնույթ պատմվածքների, հեքիաթների ընթերցման, առաջադրանքների հանձնարարման միջոցով,
- ✓ հաշվի առնել աշակերտների խմբի առանձնահատկությունները, նրանց ձգտումները, հետաքրքրությունները, արժեքային կողմնորոշումներն ու միմյանց նկատմամբ վերաբերմունքը,
- ✓ խմբում ստեղծել փոխադարձ սիրո, հարգանքի ու բարի կամքի, փոխօգնության մթնոլորտ՝ կոլեկտիվ խաղերի և այլ համագործակցային միջոցառումների կազմակերպման միջոցով,
- ✓ կազմակերպել ներխմբային և միջխմբային համատեղ միջոցառումներ՝ կրտսեր դպրոցականների շփումներն ամրապնդելու և ընդհանուր հուզական փոխհարաբերություններ ձևավորելու նպատակով,
- ✓ համագործակցել կրտսեր դպրոցականների դասավանդող ուսուցիչների և նրանց ծնողների հետ և այլն:

### Գրականության ցանկ

1. Կոլումինսկի Յա. Լ., Մանկական կոլեկտիվի հոգեբանություն: Միջանձնային փոխհարաբերությունների համակարգը: Թարգմ.՝ Ա.Ա. Նալչադյան: Գրախոս.՝ Բ.Ա. Բենեդիկտով: Խմբ.՝ Ջ.Ա. Բաբախանյան, Եր., «Լույս», 1988թ., 324 էջ:
2. Մուրրիկ Ա.Վ., Դպրոցականի անձը և նրա դաստիարակությունը կոլեկտիվում, Եր., «Լույս» 1986թ, 168 էջ:
3. Бодалев А.А. Личность и общение.- М.: Международная педагогическая академия, 1995.- 328 с.
4. Василькова Ю.В., Василькова Т.А., Социальная педагогика, М., 2000.- 440 с.
5. Методика и технологии работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Б.Н. Алмазов, М.А. Беляева, Н.Н. Бессонова и др.: под ред. М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева, 3-е изд.- М.- 2002.- 209 с.
6. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. Учебник.- М.: Российское педагогическое агентство.- 1996. 374 с.

## Ինտերակտիվ մեթոդների կիրառումը ռուսերենի՝ որպես օտար լեզվի դասավանդման գործընթացում

Պատվարյան Շահանե Արմենակի

ԵՊՀ ԲՄ Հումանիտար գիտությունների ֆակուլտետ <<Դպրոցական մանկավարժություն և մեթոդիկա» կրթական ծրագիր, հեռ. մագիստ. II կուրս

Գիտ. դեկ.՝ քան. գիտ. թեկնածու, դոցենտ Նաիրա Իգ. Մարտիրյան  
Բջևան Հայաստան

**Аннотация:**Цель нашего исследования - создать теоретически обоснованную и экспериментально доказанную методологию для использования русского языка как иностранного языка в развитии устных и разговорных навыков. На данном этапе развития школы пассивный метод обучения становится неуместным. Активные методы начинают более широко использоваться. Это форма взаимодействия между учителем и учениками, в ходе которого обе стороны учебного процесса общаются друг с другом. В то же время школьники не являются пассивными слушателями. Они становятся активными участниками урока, имея равные права с учителем. Это стимулирует познавательную деятельность детей и их независимость. В то же время в процессе получения знаний возрастает роль творческих заданий. Кроме того, если авторитарный стиль доминирует пассивным методом, то активным методом он превращается в демократический.

**Բանալի բառեր՝** չափորոշիչ, ներուժ, անհատ, ստեղծագործող, պասիվ, ակտիվ, համագործակցություն:

Հասարակության սոցիալ-մշակութային իրավիճակը խթանում է կրթական կարիքների առաջացմանը, որոնք ուղղված են անհատի ինքնազարգացման ունակությունների զարգացմանը՝ բացահայտելով նրա ստեղծագործական ներուժը: Ժամանակակից հասարակությանը անհրաժեշտ են կրթության մասնագետներ, ովքեր ի վիճակի են ոչ միայն խնդիրներ տեսնել, այլև դրանք արդյունավետ լուծել: Հասարակությանը անհրաժեշտ են ստեղծագործող ակտիվ անհատներ, որոնք ունակ են համակարգված, հետևողական և արդյունավետ ձևով լուծել առկա խնդիրները: Կարևոր է նշել, որ առանցքային նշանակություն ունի մտածելակերպի ճկունությունը, ընտրություն կատարելու ունակությունը, պատասխանատվություն ստանձնելու և որոշումներ կայացնելու հնարավորությունը, քանի որ հասարակության տնտեսական և սոցիալական զարգացման փոփոխվող պայմաններում, շրջանավարտները պետք է պատրաստ լինեն արդյունավետորեն ինտեգրվել սոցիալական գործունեությանը՝ ունենալով հիմնարար գիտելիքների անհրաժեշտ մակարդակը: Այս ամենին գումարվում է օտար լեզվի իմացությունը, քանի որ լեզվի իմացության շնորհիվ է ձևավորվում միայն միջմշակութային կապը:

Տարածաշրջանային առանձնահատկությունները հաշվի առնելով և հայկական դպրոցներում կատարած մեր երկարատև դիտարկումները ամբողջացնելով՝ հանգեցինք այն կարծիքին, որ որպես օտար լեզու ամենապահանջվածը և կիրառվողը ռուսաց լեզուն է: Ժամանակակից ռուսաց լեզվի մեթոդաբանությունը առկա մեթոդների և տեխնիկայի անընդհատ զարգացող և թարմացվող մակարդակ է՝ առաջարկելով ինտերակտիվ տեխնոլոգիաների բավականին լայն շրջանակ, մինչդեռ յուրաքանչյուր ուսուցիչ կարող է ինքնուրույն մշակել և ընտրել նորերը, միավորել և հարմարեցնել առկաները՝ կախված ուսանողների լեզվի մակարդակից, նրանց կարողություններից և դրդապատճառներից: Հայ ուսանողներին ռուսերեն սովորեցնելու փորձը ցույց է տալիս ինտերակտիվ տեխնոլոգիաների օգտագործման

արդյունավետությունը խոսքի մտածողության մեխանիզմները, միջանձնային փոխգործակցությունը և հաղորդակցման հմտությունները բարելավելու համար:

Օտար լեզվի ուսուցումը ընդգրկում է որոշակի թիրախային միջավայր, որն ուսանողներին ապահովում է մեկ այլ ազգային մշակույթի իրողությունների յուրացմանը՝ ընդլայնելով սեփական աշխարհայացքը, ինչը հանգեցնում է նաև ուսումնասիրվող լեզվի(ռուսաց լեզվի) նկատմամբ հետաքրքրության աճին: Վերադառնալով մեր կողմից դիտարկվող օտար լեզվին՝ ռուսերենին, նշենք, որ այն դարձել է ընդհանուր առմամբ ճանաչված համաշխարհային լեզու քսաներորդ դարի կեսերից: Նրա համաշխարհային նշանակությունը պայմանավորված է նրանով, որ այն մեկն է ամենահարուստ լեզուների շարքում, որի շնորհիվ ստեղծվել է ամենամեծ գեղարվեստական գրականությունը: Ռուսաց լեզվի շատ բառեր մուտք են գործել աշխարհի ժողովուրդների լեզուների մեջ առանց թարգմանության: Ռուսերենը ազգամիջյան հաղորդակցության լեզու է:

Դպրոցի զարգացման ներկա փուլում ուսուցման պասիվ եղանակը դառնում է անտեղի: Ակտիվ մեթոդները սկսում են ավելի լայնորեն օգտագործվել: Դրանք ուսուցչի և աշակերտների միջև փոխազդեցության ձև են, որի ընթացքում ուսումնական գործընթացի երկու կողմերն էլ շփվում են միմյանց հետ: Միևնույն ժամանակ, դպրոցականները պասիվ ունկնդիրներ չեն: Նրանք դառնում են դասի ակտիվ մասնակիցներ՝ հավասար իրավունքներ ունենալով ուսուցչի հետ: Սա խթանում է երեխաների ճանաչողական գործունեությունը և նրանց անկախությունը: Միևնույն ժամանակ, գիտելիքներ ստանալու գործընթացում մեծանում է ստեղծագործական առաջադրանքների դերը: Բացի այդ, եթե ավտորիտար ոճը գերակշռում է պասիվ մեթոդով, ապա ակտիվ մեթոդով այն վերածվում է ժողովրդավարականի: Մեր դիտարկման արդյունքում, ակնհայտ էր, որ շատ ուսուցիչներ դեռ չեն հասկանում դպրոցում ինտերակտիվ ուսուցման մեթոդների էությունը, շարունակում են փոխանցել գիտելիքները և գնահատել ձեռք բերված նյութերը: Ինտերակտիվ ուսուցումը ճանաչողական գործունեության կազմակերպման հատուկ ձև է, ճանաչողական մեթոդ, որն իրականացվում է համատեղ ուսանողական գործունեության տեսքով, որում բոլոր մասնակիցները փոխազդում են միմյանց վրա, փոխանակվում են տեղեկատվությամբ, համատեղ լուծում են խնդիրները, իրավիճակների մոդելավորում, գնահատում ուրիշների գործողություններն ու իրենց վարքը, ընկղմվում խնդիրը լուծելու համար գործարար համագործակցության մթնոլորտ:

Եթե ուսուցիչը հնարավորինս պարզեցնի ինտերակտիվ մեթոդների փոխանցումը սովորողներին և նրանց անխոչընդոտ մուտքը դպրոց, ապա մենք կստանանք հետևյալ արդյունքը. ժամանակակից տնտեսությունը կստանա ստեղծարար, անկաշկանդ մտքերով այն մասնագետներին, ում կարիքը, որ ունի կյանքի դժվարին մարտահրավերներին դիմակայելու համար, որոնք պատրաստ են որոշումներ կայացնել, պատասխանել առողջ քննադատությանը, վերանայել սխալներն ու նորովի ներկայանալ: Բայց իրականում դպրոցում այլ պատկեր ստացանք, խոսքի 80% -ը իրացնում է ուսուցիչը, իսկ սովորողները <<պասիվ >> լսողներ են, հիմնականում զուրկ այն կամային որակներից, որոնք միտված պետք է լինեին առաջարկվող նյութի ուրույն մեկնաբանությանը: Պետք է հիշել, որ պասիվ ուսուցման ժամանակ – ուսանողը հանդիսանում է ուսուցման օբյեկտ, ակտիվ ուսուցման ժամանակ – ուսանողը հանդիսանում է ուսուցման սուբյեկտ (ինքնուրույն աշխատանք, ստեղծագործական առաջադրանքներ, կուրսային աշխատանքներ/ նախագծեր և այլն, իսկ ինտերակտիվ ուսուցման ժամանակ – փոխգործակցություն, հավասար գործընկերություն: Ինտերակտիվ ուսուցման մոդելի օգտագործումը նախատեսում է կյանքի իրավիճակների մոդելավորում, դերային (բիզնես) խաղերի օգտագործում և համատեղ խնդիրների լուծում: Ուսուցչի գործառույթն է կազմակերպել և

խթանել հաղորդակցման գործընթացը, ապա, անհրաժեշտության դեպքում, հարմարեցնել այն՝ աշակերտներին ցուցաբերելով համապատասխան լեզվական օգնություն: Ուսուցման ինտերակտիվ ձևերի օգտագործման ժամանակ տեղի է ունենում կոլեկտիվի համախմբում և խմբում համագործակցության մթնոլորտի ստեղծում: Սովորողների մոտ ցանկություն է առաջանում ոչ միայն ցուցադրել սեփական գիտելիքները, այլև դրանք ուղղորդել ընդհանուր արդյունքի: Ուսումնական նյութի յուրացումը շատ ավելի արագ է տեղի ունենում, քան ավանդական դասավանդման մեթոդների օգտագործմամբ: Սովորողների մոտ ձևավորվում են խոսքի հմտություններ, որոնք անհրաժեշտ են հաղորդակցման տարբեր իրավիճակներում հաղորդակցվելու համար:

Ռուսաց լեզվի դասավանդումը՝ որպես օտար լեզվի դասավանդման մեթոդիկա, մշտապես զարգանում է և կատարելագործվում՝ առաջարկելով ինտերակտիվ տեխնիկայի բավականին լայն տեսականի, ընդ որում, յուրաքանչյուր դասախոս կարող է ինքնուրույն մշակել և ընտրել ուսուցման նոր մեթոդներ, որոնք հնարավորության կտան ուսանողներին միավորվել և հարմարվել գոյություն ունեցող լեզվական մակարդակին՝ ելնելով սեփական ունակություններից և մոտիվացիաներից: Որպես ինքնուրույն գիտական կարգապահություն ձև՝ ռուսաց լեզվի դասավանդման մեթոդիկան զարգացել է ուսուցման այլ մեթոդի (կամ մեթոդների խմբի) ազդեցության տակ: Նրա կայացումը տեղի է ունեցել օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի զարգացմանը զուգահեռ:

Ռուսերենը՝ որպես օտար լեզու դասավանդելիս, առանձնահատուկ նշանակություն ունի կրթական տեխնոլոգիայի ընտրությունը: Ուսուցման գործընթացի արդյունավետության բարձրացման մեթոդների, մեթոդների և տեխնոլոգիաների որոնումը, դասերին ակտիվ խոսակցական հաղորդակցության զարգացումը հրատապ խնդիր է, որի լուծմանը նպաստում են դասարանում ուսուցման նոր ժամանակակից տեխնոլոգիաները: Ռուսերենը որպես օտար լեզու դասավանդելիս ինտերակտիվ տեխնոլոգիաներն առավել արդյունավետ են: Ինտերակտիվ ուսուցման էությունն այն է, որ կրթական գործընթացն ընթանում է մշտական, ակտիվ փոխազդեցության պայմաններում: Ուսուցիչը և աշակերտները համագործակցում են, ուսանողները համագործակցում են՝ միմյանց ուսուցանելով: Դասի ընթացքում հստակ նպատակներ են դրված, և ամբողջ աշխատանքը հիմնված է ուսումնական գործընթացում մասնակիցների հետադարձ կապի վրա: Նման փոխգործակցության գործընթացում տեղի է ունենում անհատականության, ուսանողի ստեղծագործական ունակությունների զարգացում, ռուսերեն մտածելու և խոսելու կարողություն: Ինտերակտիվ ուսուցման մոդելը օգնում է օտարերկրացիներին սովորեցնել հաղորդակցման հմտություններ, զարգացնում է անկախ ուսուցման գործունեության հմտություններ, սովորեցնում է աշխատել թիմում: Հաղորդակցման գործընթացում իրագործվում են դրված նպատակները:

Ինտերակտիվ մեթոդներ օգտագործելիս ուսուցչի դերը կտրուկ փոխվում է, դադարում է լինել կենտրոնական, նա միայն կարգավորում է գործընթացը և զբաղվում է դրա ընդհանուր կազմակերպմամբ, նախօրոք պատրաստում է անհրաժեշտ առաջադրանքները և խմբով հարցադրում է թեմաներ կամ թեմաներ, տալիս է խորհրդակցություններ, վերահսկում է պլանի ժամանակն ու կարգը:

Միջոցառման ղեկավարման և դասարանային քննարկումների արդյունքում պարզ դարձավ, որ ռուսաց լեզվի տարածման գործում կարևորագույն խթան են հանդիսանում ուսուցման գործընթացում ինտերակտիվ մեթոդների դպրոց ներմուծելը և դրանց կիրառությունը:

Կփորձենք ներկայացնել մեր կողմից առավելապես քննարկված ու կիրառության մեջ դրված ինտերակտիվ մեթոդները, որոնք միաժամանակ սիրելի, ընդունելի և անհրաժեշտ բաղադրիչ են

համարվում և՛ ուսուցիչների, և՛ աշակերտների համար: Ինտերակտիվ ուսուցման հիմնական ձևերը ներառում են դերային -հաղորդակցական խաղեր, խոսքային իրավիճակներ, բանավեճեր, ինտերակտիվ թիմային խաղեր, գործի մեթոդ, "փոփ բանաձև", նախագծերի մեթոդ, հեռակա ճանապարհորդություն, մրցույթներ, ներկայացումներ, հեքիաթներ, շնորհանդեսներ, բանավեճեր, քննարկումներ, մտավոր քարտեզներ, տեսաֆիլմերի դիտում և աուդիո նյութերի լսում և այլն:

Այսպիսով, սովորելու նպատակը դառնում է ոչ թե գործընթաց, այլ ուսանողների կողմից որոշակի արդյունքի հասնել: Առարկայի ներսում նյութի բովանդակությունը ուսուցիչը ընտրում է ձևավորված արդյունքի համար: Ուսումնառության արդյունքները նկարագրելիս պետք է մտածել, թե ինչպես են դրանք գնահատվելու, որպեսզի պարզվի, թե արդյոք ուսանողը հասել է անհրաժեշտ արդյունքներին: Վերադառնալով ինտերակտիվ մեթոդների կիրառությանը՝ պետք է ընդգծենք մի կարևորագույն փաստարկ ևս. ինտերակտիվ ուսուցման սկզբունքն այն է, որ ուսումնական գործընթացը տեղի է ունենում մշտական, ակտիվ փոխգործակցության պայմաններում: Ընդ որում, ուժեղանում է լեզվի ուսուցման մոտիվացիան, տեղի է ունենում ուսանողի անձի, ստեղծագործական ունակությունների, մտածելու և ռուսերեն խոսելու նրա ունակության զարգացում: Ուսուցչի գործառույթն է կազմակերպել և խթանել հաղորդակցման գործընթացը, ապա, անհրաժեշտության դեպքում, հարմարեցնել այն՝ աշակերտներին ցուցաբերելով համապատասխան լեզվական օգնություն: Ուսուցման ինտերակտիվ ձևերի օգտագործման ժամանակ տեղի է ունենում կոլեկտիվի համախմբում և խմբում համագործակցության մթնոլորտի ստեղծում: Սովորողների մոտ ցանկություն է առաջանում ոչ միայն ցուցադրել սեփական գիտելիքները, այլև դրանք ուղղորդել ընդհանուր արդյունքի: Ուսումնական նյութի յուրացումը շատ ավելի արագ է տեղի ունենում, քան ավանդական դասավանդման մեթոդների օգտագործմամբ: Ուսանողների մոտ ձևավորվում են խոսքի հմտություններ, որոնք անհրաժեշտ են հաղորդակցման տարբեր իրավիճակներում հաղորդակցվելու համար: Ռուսաց լեզվի դասավանդումը՝ որպես օտար լեզվի դասավանդման մեթոդիկա մշտապես զարգանում է և կատարելագործվում՝ առաջարկելով ինտերակտիվ տեխնիկայի բավականին լայն տեսականի, ընդ որում, յուրաքանչյուր դասախոս կարող է ինքնուրույն մշակել և ընտրել ուսուցման նոր մեթոդներ, որոնք հնարավորության կտան ուսանողներին միավորվել և հարմարվել գոյություն ունեցող լեզվական մակարդակին՝ ելնելով սեփական ունակություններից և մոտիվացիաներից:

### Գրականության ցանկ

1. Григорьева, Е.В. «Использование интерактивных методов обучения в учебном процессе (метод модерации)» [Текст] / Е.В. Григорьева //Русский язык в школе, 2013.- № 7.- С. 10-12.
2. Двучичанская Н. Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций // Наука и образование: электронное научно-техническое издание, 2011 <http://technomag.edu.ru/doc/172651>.
3. Лебединский, С. И., Гербик, Л. Ф. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / С. И. Лебединский, Л. Ф. Гербик. –Минск, 2011– 309 с.

## ՏԵԴԵԿԱՏՎԱԿԱՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԸ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՄԵՁ

Հարությունյան Իննա

2-րդ կուրս

Երևանի պետական համալսարանի Բջևանի մասնաճյուղ

Բնական գիտությունների ֆակուլտետ

p. Բջևան, ՀՀ

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы использования информационных технологий в учебном процессе и их благотворного влияния на усвоение студентами и учащимися учебной дисциплины. Рассматриваются методы, направленные на повышение мотивации обучаемых, а также разные подходы, стимулирующие внимание обучаемых, что способствует лучшему восприятию учебного материала.

**Բանալի բառեր`** տեղեկատվական տեխնոլոգիաներ, էլեկտրոնային ուսուցում, հեռավար ուսուցում, ինքնուսուցում

**Ключевые слова:** информационные технологии, электронное обучение, дистанционное обучение, самообучение

**Keywords:** information technologies, e-learning, distance learning, self-learning

Կրթության որակի բարելավումը հիմնված է մասնավորապես տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների զարգացման և օգտագործման վրա: Նոր կրթական տեխնոլոգիաները ներառում են

- նոր կրթական չափորոշիչներ,
- նոր հիմնական ուսումնական պլան,
- նոր ուսումնական նյութեր (դասավանդման, ուսումնառության և մեթոդական փաթեթներ),
- կրթության նոր ձևեր` հիմնված դպրոցների և ԲՈՒՀ-երի տեխնիկական հագեցվածության վրա, երբ լայնորեն կիրառվում են համակարգչային և համացանցային տեխնոլոգիաները: Տեղեկատվական տեխնոլոգիաների ներդրումը ուսումնական գործընթացում ունի հետևյալ նպատակները.

- բարձրացնել սովորելու մոտիվացիան /շարժառիթը/
- մեծացնել ուսումնական գործընթացի արդյունավետությունը
- բարելավել դասի անցկացման մեթոդները
- ժամանակին համակարգել ուսուցման և դաստիարակության արդյունքները
- պլանավորել և համակարգել սեփական աշխատանքը
- օգտագործել դրանք որպես ինքնակրթության միջոց
- արագ և որակյալ պատրաստվել դասին

Կրթական գործընթացներում տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառմանը զուգընթաց փոխվում են ոչ միայն դասավանդողի գործառնությունները, այլ նաև զգալիորեն ընդլայնվում է նրա սասների ինքնուրույն կրթական աշխատանքի ոլորտը, որն արդյունավետ է միայն ակտիվ գործունեության պայմաններում:

Ակտիվ գործունեությամբ ինքնուսուցման համար հիմնականում կիրառվում են flashcard-եր և quiz-ներ: Flashcard-երի կիրառմամբ սովորում ենք, իսկ quiz-ները մեզ օգնում են հասկանալ, թե ինչ չափով է տվյալ նյութը ընկալվել:

Գոյություն ունի նաև ինքնուսուցման պասիվ ձև: Այս դեպքում արդեն կիրառվում են

ընդգծումներ (highlighting), ինչպես նաև կատարվում են վերընթերցումներ: Ակտիվ ուսուցման դեպքում նյութը ավելի երկար է հիշվում: Կարելի է նկատել, որ ինքնուսուցման այս ձևերի հիմքում ընկած է տեսողական հիշողությունը:

Հայտնի է, որ մարդկանց մեծամասնությունը մտապահում է լսածի 5%-ը և տեսածի 20%-ը: Ձայնային և տեսողական տեղեկատվության միաժամանակյա օգտագործումը բարձրացնում է մտապահելու ունակությունը մինչև 40-50 %: Մեղիածրագրերը տեղեկատվությունը մատուցում են զանազան ձևերով և հենց դրանով ուսումնական պրոցեսն ավելի արդյունավետ են դարձնում: Ժամանակի խնայողությունը անհրաժեշտ նյութի ուսումնասիրման համար միջինում կազմում է 30%, իսկ ձեռք բերած գիտելիքները պահպանվում են հիշողության մեջ ավելի երկար:

Պասիվ միջոցներ	Ակտիվ միջոցներ
ընդգծումներ (highlighting)	flashcard-եր
ընթերցումներ/վերընթերցումներ	quiz-ներ

Ուսումնառության ընթացքում կարևոր են ուսանողների ուշադրությունը և տրամադրությունը: Դա ստուգելու համար կիրառվում են տարբեր սարքավորումներ: Օրինակ՝ գլխին ամրացվում են հատուկ գլխակապեր, որոնց համապատասխան գույնը տալիս է որոշակի ինֆորմացիա:

Մեր զգացողությունները նպաստում կամ խանգարում են նյութը ընկալելուն: Որքան դրական ենք մենք տրամադրված, այնքան ավելի լավ ենք յուրացնում այն: Դրա մասին է վկայում այն փաստը, որ մենք ավելի լավ ենք մտապահում մեր կյանքի ուրախ օրերը, քան ձանձրալիները: Պատճառն այն է, որ զգացողություններն առանձնապես հզոր ազդեցություն ունեն մեր ուշադրության վրա՝ թույլատրելով ավելի շատ մանրուքներ մտապահել:

Կարելի է նաև կապ հաստատել զգացողությունների և նյութին տիրապետելու միջև: Եթե նախորդ թեմաները հասկանալի են եղել կամ տվյալ թեմային ուսանողը նախօրոք ծանոթացել է դասախոսի նախապես տրամադրած նյութերից, ապա նրա մոտ բարձրանում է մոտիվացիան և առաջանում են դրական զգացողություններ, որոնք էլ նրան ավելի ուշադիր են դարձնում:

Դասավանդման գործընթացներում նպատակահարմար է կիրառել էլեկտրոնային ուսուցման (e-learning) տարբեր հարթակներ, որոնք դասախոսներին հնարավորություն են տալիս նախապես տեղադրել դասերի համար անհրաժեշտ զանազան նյութեր՝ դասընթացին նախօրոք ծանոթանալու համար:

Սովորելիս և սովորեցնելիս տեղեկատվական տեխնոլոգիաները պետք է կիրառվեն որպես մեթոդ, և ոչ որպես առանձին, մեկուսացված և դիսկրետ գործընթաց: Դասասենյակում համակարգչի զանազան ծրագրային միջոցների կիրառումը հնարավորություն է ընձեռնում ստեղծարար բացահայտումների, հայտնագործությունների և փորձարկումների: Այն վերացնում է մեկուսացված ուսուցման պայմանական մթնոլորտն ու ձանձրույթը: Հաստատված է, որ նյութի բանավոր մատուցման ժամանակ սովորողը մեկ րոպեում ընկալում է և ընդունակ է վերլուծելու մինչև հազար պայմանական միավոր տեղեկություն, իսկ տեսողական օրգանների «միացման»

դեպքում՝ մինչև 100 հազար այդպիսի միավոր:

Անհրաժեշտ է դիտարկել մեթոդներ և մոտեցումներ, որոնք անհրաժեշտ նախապայման են հանդիսանում մոտիվացիոն ոլորտի ձևավորման գործընթացում: Ուսուցման մոտիվացիան ուսուցման տեխնոլոգիաների զարգացման գլխավոր խնդիրներից է և ուսումնական գործընթացի անբաժանելի մասը: Մտավոր մոտիվացիայի հիմնական գործառույթը ուսանողների կրթական գործունեության կարգավորումն է և նրանց ակտիվությունն է դասապրոցեսում որոշակի ֆունկցիոնալություն պահպանելու համար:

Տեխնոլոգիաների կիրառմամբ դասավանդողները կարողանում են մշակել տարբեր ստրատեգիաներ սովորողներին մոտիվացնելու համար, տալ գաղափարներ և մոտեցումներ, քանի որ տարբեր ուսանողներ նախընտրում են սովորելու տարբեր ոճեր, և նույն ոճը կարող է նրանց բոլորի վրա միաժամանակ չազդել: Դրանք օգնում են ուսուցիչներին բարելավել իրենց գործունեության արդյունավետությունը և մասնագիտական փորձը:

Մանկավարժական համակարգը «փոխկապակցված միջոցների, մեթոդների և գործընթացների մի շարք է, որոնք անհրաժեշտ են կազմակերպված, նպատակատուղված և կանխամտածված մանկավարժության ստեղծման համար, որը ազդեցություն ունի տվյալ որակներով անհատականության ձևավորման վրա» [1, էջ 6]:

Մանկավարժական համակարգերի տեսության մեջ վերլուծվում են սկզբունքների և կառավարման միջոցների հնարավոր համակցությունները, ինչպես նաև ուսուցման մեջ տեղեկատվական գործընթացի տեսակները, որոնք համակցված են «ուսուցման կառավարման ալգորիթմների» դասակարգման մեջ»: [4, էջ 36]

Ըստ Վ.Օկոնի, դիդակտիկ հետազոտության առարկան ցանկացած գիտակցված դիդակտիկ գործունեություն է, որն արտահայտվում է ուսուցման գործընթացներում, դրանց բովանդակության, ընթացքի, մեթոդների, միջոցների և կազմակերպման մեջ՝ ենթակա նպատակներին ստորադասված:

Կրթության համակարգչայնացման ոլորտում սովորաբար առանձնանում են երկու հիմնական ուղղություններ: Առաջինի նպատակը համակարգչային համընդհանուր գրագիտության ապահովումն է, որի դեպքում ուսումնասիրության առարկան համակարգիչն է: Երկրորդ ուղղությունը՝ ինքնին համակարգչային ուսուցումը, ներառում է համակարգչի օգտագործումը որպես ուսուցման տեխնիկական միջոց, որը ամբողջությամբ կամ մասամբ կատարում է ուսուցչի գործառույթները ուսանողների նկատմամբ:

Դասավանդման տեխնոլոգիայի զարգացումը ժամանակակից մանկավարժության ամենահրատապ խնդիրներից է: Ուսումնական գործընթացում տեխնոլոգիաների կիրառումը երաշխավորում է վերջնարդյունքի պահանջվող որակը: Անհրաժեշտ է տիրապետել նույն ոլորտին առնչվող տարբեր սարքավորումների, կարողանալ տարբերակել դրանց առանձնահատկություններն ու թերությունները, ինչպես նաև կիրառման սահմանները:

Տեղեկատվական տեխնոլոգիաները ուսումնառության և ուսուցման մեջ ինտեգրելը բավականին բարդ խնդիր է: Դրանց սահմանափակ կիրառման պատճառ կարող են հանդիսանալ ինչպես համակարգիչների պակասությունը, այնպես էլ անհրաժեշտ հմտությունների բացակայությունը: Եթե տեղեկատվությունը չի ընկալվել, ապա այն չի կարող հասկանալի, յուրացված լինել, չի կարող դառնալ անհատի սեփականությունը, նրա մշակույթի տարրը:

Ակադեմիկոս Ա. Պ. Մեմյոնովի հայտարարությունը, թե՛ «ժամանակակից դպրոցի կարևորագույն խնդիրն է սովորեցնել մարդուն ապրել տեղեկատվական աշխարհում», պետք է որոշիչ լինի յուրաքանչյուր ուսուցչի աշխատանքում:

Ժամանակակից մանկավարժության մեջ՝ որպես կրթական արդյունավետ գործունեության

չափանիշ, հաշվի է առնվում ուսանողի պատրաստվածության աստիճանը: Կրթական գործունեության ինտենսիվության գնահատման մոդելները սահմանում են ուսման աստիճանի գնահատման կարգը՝ որպես արդյունքի քանակականացման ընթացակարգ:

Տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառումը տալիս է նոր հնարավորություններ և նրա ճիշտ կիրառումը կարող է տանել հանճարեղ ձեռքբերումների: Մեր նպատակն է գնահատել այն և առավելագույնս օգտվել նրա ընձեռնած հնարավորություններից:

#### **Գրականության ցանկ.**

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности.— М.: Наука, 1979.
2. Diaz, D. P. & Bontenbal, K. F. (2000). Pedagogy-based technology training. In P. Hoffman & D.Lemke (eds.), Teaching and Learning in a Network World. Amsterdam, Netherlands:105 Press.
3. Mir Abdullah Shahneaz, Shireen Akhter, Nilufa Yasmin (2014). The Impact of Teacher and Technology in Classroom.Uttara, Dhaka, Bangladesh
4. Печников А.Н., Шиков А.Н.. Проектирование и применение компьютерных технологий обучения. Санкт-Петербург,2014
5. <https://www.youtube.com/watch?v=dNkwpLGun54>
6. <https://muegn.ru/hy/go/kakoi-harakter-imeyut-didakticheskie-znaniya-nauchnaya>

**ԼՍԱՐԱՆԱՅԻՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔՆԵՐԸ ՕՏԱՐ ԼԵԶՎԻ ՀԱՄԱԳՈՐԾԱԿՑԱՅԻՆ  
ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԺԱՄԱՆԱԿ**

**Խալաթյան Իրինա Սերգեյի**  
*II կուրս մագիստրատուրա ԵՊՀ ԻՄ*  
*«Դպրոցական մանկավարժություն և մեթոդիկա»*

*Հարությունյան Քրիստինե Մուրադի*  
*բ.գ.թ., դոցենտ, անգլ. բանասիրության ամբիոն ԵՊՀ,*  
*Օտար լեզուների ամբիոն ԵՊՀ ԻՄ*  
*Իջևան, ՀՀ*

**Аннотация:** Сотрудничество имеет долгую историю и является также важным компонентом при обучении иностранному языку. Сотрудничая в процессе обучения, студенты приобретают множество навыков необходимых для владения иностранным языком. Для применения данной методики обучения учитель должен иметь активную группу учащихся, а для достижения активности необходимо задавать много вопросов, создавать проблематичные ситуации и предоставлять возможности общения студентов между собой.

Ключевые слова – сотрудничество, методика преподавания иностранных языков, компетенция, учитель, студент, коллоборация, групповые задания.

Սույն հոդվածը նվիրված է օտար լեզվի համագործակցային ուսուցման ժամանակ լսարանային աշխատանքների ուսումնասիրությանը:

Ակնհայտ է, որ համագործակցությունը կարևոր նախադրյալ է օտար լեզու սովորելու համար: Ուսուցման արդիականությունը պայմանավորված է մարդկային կարիքներով, սոցիալական հմտությունների ուսուցման, փորձի փոխանակման, կարողության և գիտելիքների զարգացման պահանջներով: Համագործակցությունը մեր օրերում մեծ պահանջարկ ունի, քանի որ այն դրսևորվում է ոչ միայն կրթության մեջ, այլ նաև տնտեսական, մշակութային, սոցիալական և բարոյական կյանքում: Մենք ապրում ենք այնպիսի միջավայրում, որտեղ յուրաքանչյուր գործունեություն կատարելու համար անհրաժեշտ է ամենաքիչը մեկ օտար լեզվի իմացություն: Դասարանում աշակերտները սովորում են օտար լեզու տարբեր գործողությունների օգնությամբ: Ուսուցչի պարտականությունն է դասը դարձնել հետաքրքիր և բովանդակալից: Սովորաբար, ուսուցիչները կիրառում են տարբեր մեթոդներ՝ ուսուցումն արդյունավետ դարձնելու համար: Այսօր շատ ու շատ համագործակցային գործողությունների կատարումը աշակերտներին հնարավորություն է տալիս փոխազդել միմյանց հետ: Օտար լեզվի ուսուցման ժամանակ անհրաժեշտ է զարգացնել խոսելու, լսելու, կարդալու կարողությունը: Դրա համար պետք է դասարանում աշխատել ինտերակտիվ ձևով: Վերը նշված հմտությունները փոխկապակցված են և չեն զարգանա, եթե անտեսվի այնպիսի կարևոր գործառույթ, ինչպիսին է համագործակցությունը: Կարելի է ասել, որ համագործակցությունն ամենակարևոր պայմանն է արդյունավետ դասընթացի համար: Համագործակցային ուսուցումն արդյունավետ է այն դասարաններում, որտեղ կան տարբեր տարիքի, տարբեր ուսումնական հնարավորություններ ունեցող աշակերտներ և դասընթացն անց է կացվում ակտիվ ձևով [3, p. 14]: Իրականում, ակտիվ ուսուցման կիրառումը այնքան արդյունավետ է, որ ենթադրվում է, թե ճիշտ չէ, երբ ուսուցիչները շարունակում են կիրառել գուտ դասախոսությունների վրա հիմնված ավանդական մոտեցումը [3, p. 24]: Ակտիվ ուսուցումը կարևոր է նաև ներառական կրթություն ապահովելու համար, քանի որ այն նպաստում է աշակերտների ներգրավածությանը դասապրոցեսին [2, p. 12-34]: Ակտիվ ուսուցման լայն կիրառությունը պայմանավորված է ավելի որակյալ կրթություն

ապահովելու ցանկությամբ : Ակտիվ ուսուցման իրականացման որակն շատ ավելի կարևոր է, քան կիրառության քանակը[1, p. 65]:

Խմբային մշակումը ներառում է խմբերին խնդրել գնահատել իրենց կատարողականը և իրենց առջև նպատակներ դնել՝ բարելավվելու իրենց համագործակցային աշխատանքը: Այստեղ կառող ենք կիրառել Think-pair-share (Մտածել զույգով և կիսվելը), Three-step interview (Հարցազրույցի երեք քայլ), Reciprocal teaching (Փոխադարձ ուսուցումը), Note-taking-pairs (Նշումներ կատարելը), Jigsaw(Նշումներ կատարելը), Peer editing (Զույգերի խմբագրումը), Send-a-problem (Խնդիր ուղարկելը), Three-stay, one-stray (Եռաստիճան՝ մեկ շեղումով), Numbered heads together (Միասին համարակալված գլուխները) և այլ հնարներ:

Այս գործողություններից մենք կիրառեցինք մի քանիսը, որոնցից էր օրինակ վեցերորդ դասարանում «**Numbered heads together**» (Միասին համարակալված գլուխներ): Դասի թեման էր «**Մոխրոսիկը**» հեքիաթը, որն աշակերտները պետք է կարողանային պատմել: Այսպիսով, համագործակցային ուսուցմանն ուղղված գործունեությունը կատարելու համար դասարանախումբը բաժանվեց երեք թիմի՝ յուրաքանչյուր թիմում՝ հինգ աշակերտ: Թիմերը բաժանվեցին՝ մեկ, երկու, երեք, չորս, հինգ հաշվարկի սկզբունքով: Բոլոր աշակերտներին տրվեցին համարներ, որոնց ներքո պետք է հանդես գային: Տեքստի բարդ բառերը և արտահայտությունները կրկնելուց հետո տրվեց այսպիսի հարց՝ «Ո՞րն է հեքիաթի գլխավոր գաղափարը»: Հարցը լսելուց հետո թիմի անդամները գլուխ գլխի մտածեցին և քննարկումներից հետո ձևակերպեցին իրենց պատասխանը: Պատահականության սկզբունքով ընտրվեց թիվ, որի ներքո հանդես եկող աշակերտները պետք է պատասխանեին հարցին ամբողջ թիմի անունից: Եթե պատասխանը չէր գոհացնում բոլոր թիմերին, ապա նրանք առաջարկում էին իրենց պատասխանը: Այս գործողությունն արդյունավետ է հատկապես աշակերտների պատասխանատվությունը մեծացնելու համար, քանի որ նրանք չեն իմանում, թե ով պետք է պատասխանի հարցին ամբողջ թիմի անունից: Ակնհայտ է, որ գործողությունը դուր եկավ աշակերտներին, քանի որ նրանք հնարավորություն ունեցան ոչ միայն արտահայտելու իրենց տեսակետները, այլ նաև կարողացան սովորել մյուսներից: **Three-stay, one stray** (Երեքը մնում են, մեկը՝ շրջում) -ը նույնպես կիրառվում է համագործակցային ուսուցում իրականացնելու նպատակով: Այսպիսի աշխատանք կատարեցինք վեցերորդ դասարանում՝ անգլերենի դասաժամին, երբ ուսուցանվող թեման էր՝ **Past Indefinite** (անորոշ անցյալ) ժամանակային ձևը: Աշակերտները թիմեր կազմեցին. թիմի անդամներին տրվեցին համարներ, որոնց ներքո պետք է հանդես գային: Յուրաքանչյուր թիմի անդամներից մեկը հանդիսանում էր այցելու՝ **a visiting reporter** - ով պետք է այցելեր հարևան թիմեր՝ իրենց թիմի կատարած աշխատանքը նրանց ցույց տալու և կարծիքներ լսելու համար: Առաջադրանքը հետևյալն էր. «Կարդալ տրված տեքստը և դուրս գրել անորոշ անցյալ ժամանակային ձևով գործածված բայերը, այնուհետև որոշել բայը կանոնավոր է, թե անկանոն, և, եթե անկանոն է, գրել բայի առաջին հիմքը»: Առաջադրանքը հստակ բացատրվելուց հետո թիմերին ժամանակ տրվեց այն կատարելու համար: Երբ ժամանակը լրացավ, յուրաքանչյուր թիմի այցելուն, վերցնելով իր թիմի կատարած աշխատանքը, այցելեց հարևան թիմերին և կատարեց իր թիմի համար արդյունավետ նշումներ:

Նշենք, որ թիմերին այցելելը բավականին հետաքրքիր էր աշակերտների համար. և՛ այցելու, և՛ հյուրընկալող աշակերտներն իրենց պարտականությունները կատարում էին պատասխանատու ձևով: Այցելուները պատասխանատու էին իրենց թիմակիցների առջև, քանի որ անհրաժեշտ էր որքան հնարավոր է շատ տեղեկատվություն փոխանցել իրենց ընկերներին՝ առաջադրանքը լիարժեք կատարելու համար: Հյուրընկալող աշակերտներն էլ, ընկերասիրությունից դրդված, օգնում էին այցելուներին, ինչքանով որ կարողանում էին:

Վերադառնալով իրենց թիմեր՝ այցելու աշակերտները թիմակիցներին փոխանցեցին այն տեղեկատվությունը, որ հավաքել էին, ինչպես նաև փոխանցեցին հարևան թիմերի կողմից արված առաջարկությունները և դիտողությունները: Քննարկումներից հետո, յուրաքանչյուր թիմից, ըստ ցանկության, մեկ աշակերտ ներկայացրեց իրենց թիմի կատարած աշխատանքը:

**Send-a-problem** թարգմանաբար՝ «խնդիր ուղարկելը» նույնպես համագործակցային ուսուցում իրականացնելու նպատակով կատարվող գործունեություն է, որի նպատակն է հնարավորություն տալ սովորողներին գործնականում կիրառել գիտելիքը, ինչպես նաև սովորել իրարից:

Այսպիսով, վեցերորդ դասարանում՝ անգլերենի դասաժամին, կատարեցինք վերը նշված գործողությունը: Դասարանախումբը բաժանվեց հինգ թիմի՝ յուրաքանչյուր թիմում երեք աշակերտ: Ի սկզբանե թիմերը կազմվեցին այնպես, որ յուրաքանչյուր թիմում լինեն տարբեր ուսումնական հնարավորություններ ունեցող աշակերտներ: Թիմերին տրվեցին հարցեր, որոնք ընտրված էին նախորդ դասից՝ «The three bears» (Երեք արջուկները): Հարցերը կազմված էին այնպես, որ սովորողները հնարավորություն ունենային տարբեր կերպ պատասխանել: Օրինակ՝ «Ինչու՞ աղջնակը նստեց ամենափոքր արջո՞ւնին», «Դուք ինչպե՞ս կվարվեիք, եթե զգայիք, որ մոլորվել եք»: Աշակերտները, հարցը լսելուց հետո կատարում էին թիմային քննարկում և, երբ ժամանակը լրանում էր, իրենց տրված հարցին գրավոր պատասխանելուց հետո այն ուղարկում էին հարևան թիմ, որպեսզի նրանք ևս տային տրված հարցի պատասխանը: Ի վերջո, երբ բոլոր հարցերին պատասխանեցին բոլոր թիմերը, բարձրաձայն կարդացինք հարցը և թիմերի պատասխանները: Որպես լավագույններ ընտրվեցին որոշ պատասխաններ: Այն թիմը, որ տվել էր ամենաշատ լավագույն պատասխանը, համարվեց հաղթող և խրախուսվեց: Գործունեությունը կիրառելի էր դասարանում: Այն աշակերտների մոտ առաջացրեց պատասխանատվության և փոխադարձ հարգանքի զգացում:

Համագործակցային ուսուցումը մեծ նշանակություն ունի կրթության մեջ, քանի որ համագործակցային ուսուցումը ստեղծում է նորարարական կրթական համակարգում ուսուցման վերլուծության արդյունավետ մեթոդ և այն կարծես հնարավոր է դարձնում այլ նորարարությունների ստեղծումը:

### **Գրականության ցանկ.**

1. Connell G., Donovan D @ Chambers T. Increasing the use of student-centered pedagogies from moderate to high improves student learning and attitudes about biology.//Western Washington University, Bellingham; 2015.
2. Freeman et al. Journal of business ethics.//the University of Virginia, Washington D C.U.S.A. 2007.
3. Freeman,S.et al. Active learning increases student performance in science,Engineering and Mathematics.Has been cited by the following article;<<Active learning approach to enhance engineering education in Argentina;A case of study in signals and systems//PNAS, 2014.

## Հումանիստ մանկավարժի կերպարը՝ ժամանակի պարտադիր պահանջ

**Մանուկյան Ջուլիետա Արթուրի**

*Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական  
մանկավարժական համալսարան, Սկզբնական կրթության ֆակուլտետ,  
Նախադպրոցական մանկավարժություն և մեթոդիկա, 4-րդ կուրս*

Հոդվածում ներկայացվում է հումանիստ մանկավարժի կերպարը, որը օրվա հրամայական է և ժամանակի պարտադիր պահանջ: Ուստի մի կողմից դիտարկված է մարդաբանական, հումանիստական մոտեցումը, որի հիմքում ընկած է անձնակենտրոն հարացույցը, որն էլ ուրվագծում է կրթական համակարգի զարգացման գլխավոր ռազմավարության ուղղությունները: Մյուս կողմից՝ ներկայացվում է ժամանակակից, հումանիստ մանկավարժի կերպարը:

**Բանալի բառեր.** հումանիզմ, հումանիստ մանկավարժ, մանկավարժի կերպար, նախադպրոցական տարիք, հաղորդակցում

Ի՞նչ է հումանիզմը: Հումանիզմը լատիներենից թարգմանաբար նշանակում է մարդկային: Ամենալայն իմաստով հումանիզմ նշանակում է մարդու՝ որպես անհատի արժեքի, ազատ զարգացման նրա իրավունքի և իր ունակությունների դրսևորման ճանաչում: Իսկ հումանիստական մանկավարժությունը, ի տարբերություն ավտորիտարի, ձևավորում է երեխայի սեփական կարծիքն ու այս կամ այն խնդիրները լուծելու ստեղծագործական կարողություն: Այս հայեցակարգից ելնելով՝ անհատի բարեկեցության հաստատումը պետք է լինի հասարակության՝ որպես ամբողջության ձևավորման աստիճանը գնահատելու ասպեկտ [4, էջ 27]:

Արդի ժամանակներում մանկավարժի անձի հիմնական պահանջը մարդասիրական ուղղվածությունն է: Մանկավարժի հումանիստական ուղղվածության նպատակն է արթնացնել, կյանքի կոչել երեխաների ներքին ուժերը և ուղղորդել նրանց:

Նախադպրոցական տարիքում դաստիարակության նպատակը հուզականներն կայացած, աշխարհին դրական վերաբերվող, ինքնուրույն և ստեղծագործաբար մտածող երեխայի ձևավորումն է, որը համահունչ է այսօրվա հասարակության պահանջներին և զարգացման խնդիրներին, հետևաբար ենթակա է իրականացման: Դաստիարակության ռեալ նպատակն ուղղված է վաղվա հասարակության կողմից պահանջարկված անձնային հատկությունների ձևավորմանը, և միայն մարդասիրական սկզբունքներով առաջնորդվող մանկավարժն է ընդունակ փոխանցելու համամարդկային արժեքներ և ձևավորելու անձնային հատկություններ:

Ժամանակակից կրթական համակարգում առաջնահերթ խնդիր է նոր դարաշրջանի մանկավարժի կերպարի ստեղծումը: Ավանդական մանկավարժը՝ որպես գիտելիքների փոխանցման և մեկնաբանման մենաշնորհ ունեցող, իր տեղն է գիջում նոր մանկավարժին, որը հանդես է գալիս որպես հետազոտող, ուղղորդող, աջակցող, կազմակերպիչ, խորհրդատու: Անհրաժեշտ ու կարևոր է, որ յուրաքանչյուր մանկավարժ իր դաստիարակության մեթոդների համակարգից հանի պարտադրանքը, սիրի ու հարգի երեխայի անձը, ուսուցումը պետք է լինի երեխայակենտրոն, այն մերժում է խիստ կարգապահությունը, անազատությունը, անկյուն կանգնացնելը, պատժամիջոցը և երեխայի անձի նկատմամբ ճնշումը: Ժամանակակից մանկավարժությունը պահանջում է հարգանք երեխայի անձի նկատմամբ: Պետք է հաշվի նստել երեխայի հետաքրքրությունների հետ, բացահայտել նրա ցանկությունները: Դաստիարակը երեխային պետք է սովորեցնի խնդիրները լուծելու ձևը, ոչ թե լուծի այդ խնդիրները երեխայի փոխարեն: Դաստիարակը պետք է այնպես ղեկավարի երեխայի հետաքրքրությունները, որ

երեխան չզգա: Ուղղորդողը պետք է միջավայրը այնպես կազմակերպի, որ դա տանի երեխայի ազատ և ինքնուրույն մտածողությանը:

Մանկավարժի մասնագիտությունը իր մեջ ներառում է երկու գործառնություններ՝ հարմարվողական և հումանիստական: Հումանիստ մանկավարժի որակական մոդելի մասին շատ է խոսվում ոչ միայն այն պատճառով, որ դա ուսումնադաստիարակչական գործընթացում փոխգործակցության կազմակերպման ժամանակակից սկզբունքներից մեկն է, այլ նաև այն պատճառով, որ դա մանկավարժության էության հիմքն է: Հումանիստ մանկավարժը ավելին է, քան տեղեկություն հաղորդողը, նա անձի մշակույթի ու հոգևոր դաստիարակության առաջնորդ է: Նա պետք է կարողանա ապրումակցել, երկարատև պահպանել գործունեության արդյունավետությունը, պետք է կարողանա վերապրել իր սաների հոգեվիճակն ու սրամաղդությունը:

Վ. Ա. Սուխոմլինսկին նշել է՝ «Եթե մանկավարժը ցանկանում է երեխաներին գոնե մի փոքրիկ կրակ տալ, իր ներսում լույսի ծով պետք է ունենա»:

Հումանիստ-մանկավարժը հարուստ հոգևոր աշխարհ ունեցող անձնավորություն է, լի լուսավոր կերպարներով, զգացմունքներով և բարձր ձգտումներով: Նման մանկավարժը առաջին հերթին պատասխանատու է իր գործի համար, որն ուղղված է երեխաների հանդեպ սիրո, բարության հիման վրա: Նրան բնորոշ են կարեկցանքը, ուրախությունը, հիացմունքի զգացումը: Հումանիստ մանկավարժի մոտ վառ է արտահայտվում այնպիսի որակ, ինչպիսին է սերը երեխաների հանդեպ: Չափազանցություն չի լինի ասել, որ հասարակության կյանքի ցանկացած շրջանում երեխաները սիրո և փոխըմբռնման կարիք ունեն: Սուխոմլինսկին խորապես հավատում էր, որ յուրաքանչյուրը կարող է բարձր վարպետության հասնել աշխատանքի այս կամ այն բնագավառում և ձգտում էր իր սաների մեջ ստեղծագործական ներուժ արթնացնել: «Չկան շնորհալի և ոչ տաղանդավոր, տաղանդավոր և սովորական երեխաներ: Ճանաչել, բացահայտել, յուրաքանչյուր աշակերտի մեջ իր անկրկնելի անհատական տաղանդը, նշանակում է անձը հասցնել մարդկային արժանապատվության ծաղկման բարձր մակարդակին»:

Մանկավարժական գործունեությունը պետք է ունենա մարդասիրական ուղղվածություն: Դա նշանակում է, որ մանկավարժի բոլոր գործողությունները ուղղված են երեխայի, սովորողի անձի իրական շահերին: Ուսուցչի անձի հումանիստական ուղղվածությունը հանդիսանում է ուղղվածության առաջատար տեսակ, այն կանխորոշում է մասնագիտական գործունեության հումանիստական բնույթը, որն արտահայտվում է սաների անհատապես անհատական զարգացման և կայացման գործում մանկավարժական օգնություն ցուցաբերելու խնդիրների գիտակցությամբ, մշակմամբ և իրականացմամբ:

Հումանիստական մանկավարժության շրջանակներում զարգացման գործընթացում մշակվեցին մի շարք դրույթներ, որոնք դրա տարբերակիչ հատկանիշներն են և պետք է հաշվի առնվեն ուսուցման և դաստիարակության գործընթացում կիրառվելիս: Նշենք հումանիստական մանկավարժության հետևյալ դրույթները.

- ուսուցման և դաստիարակության գործընթացում պետք է ստեղծվի հուզականորեն խթանող միջավայր

- ուսումնադաստիարակչական գործընթացում երեխաների նախաձեռնության պարտադիր խրախուսումը

- անհրաժեշտ է կառուցել միջանձնային հարաբերություններ

- կրթական գործընթացի լիարժեք իրականացման համար անհրաժեշտ է մշակել այնպիսի կրթական ծրագրեր, որոնք առավելագույնի կհասցնեն երեխաների ներուժն ու ստեղծագործական ունակությունները

Երեխաների դաստիարակության և ուսուցման համակարգի արդյունավետ իրականացումը լիովին կախված է ուսուցչի անձնային և մասնագիտական կարողություններից և հմտություններից: Պետք է նշել ուսուցչի հետևյալ գլխավոր անձնային հատկանիշները. Նախ, սիրել երեխաներին այնպիսին, ինչպիսին նրանք կան: Բարությունը և սերը ուղղված երեխաների հանդեպ թույլ չեն տա կոպիտ վարվել նրանց հետ, ոտնահարել ինքնասիրությունը և արժանապատվությունը, չուրախանալ երեխաների հաջողություններով [5, էջ 123]:

Պետք է կարողանալ հասկանալ երեխաներին, ընդունել նրանց որոշումները և հաշվի նստել նրանց ցանկացած որոշման հետ: Հումանիստ մանկավարժը պետք է լինի լավատես, հավատա երեխայի ուժերին: Մանկավարժը պետք է կրի իր մեջ հետևյալը՝ ժպիտ, զսպվածություն, համեստություն, զգայունություն, անկեղծություն, խելամտություն, հաղորդակցական կարողություններ, լավատեսություն, սեր և հարգանք երեխայի անձի նկատմամբ, հոգատարություն, ապրումակցելու կարողություն, սեփական գործողությունները ռեֆլեքսիայի ենթարկելու կարողություն, նվիրվածություն, փոխըմբռնման կարողություն:

Մանկավարժի գործունեության մեջ պետք է կարողանալ պահպանել հումանիստական ուղղվածությունը:

Այստեղից էլ կարող ենք եզրահանգել, որ օրախնդիր հրամայական է, որ մանկավարժը գիտակցաբար քայլի արդիականության հետ զուգընթաց: Հարկավոր է գիտակցել, որ կրթական բարեփոխումներն ուղղված են մանկավարժի կատարելագործմանը, մշակմանն ու բարելավմանը: Նա պետք է ունենա մասնագիտական պատշաճ պատրաստվածություն, կիրառի ժամանակակից մեթոդներ, մշտապես կատարելագործվի և զբաղվի ինքնակրթությամբ: Կրթական բարեփոխումները մանկավարժից պահանջում են դինամիզմ: Նա գտնվելու է հարաշարժ, հարափոփոխ ընթացքի և անընդհատ զարգացման մեջ: Մանկավարժի դինամիզմը ենթադրում է՝

- ✓ Ինքնակատարելագործվող- ավելացնում ու փոփոխում է իր գիտելիքները
  - ✓ Հարմարվող- հարմարվում է արդիական պահանջներին ու իրադրություններին
  - ✓ Մոդեռնացնող- մեթոդները համաձայնեցնում է ժամանակակից պահանջներին
  - ✓ Ստեղծագործող- անընդհատ արարում է ինչ-որ նոր բան, շարժում միտքը
  - ✓ Գործունեությունն օպտիմալացնող-անընդհատ ձգտում է իրագործել լավագույնը, ստեղծել առավել արդյունավետ պայմաններ
- Հենց այսպիսի մանկավարժն է ուրվագծում մեր հասարակության ապագան:

### Գրականության ցանկ

1. Амонашвили Ш. А. В школу – с шести лет. М.: Педагогика, 1986
2. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили.– М., 1996.
3. Анохина, Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования / Т.В.Анохина // Новые ценности образования. - М. : Инноватор, 1996-Вып.6- С.71-80.
4. Николаева А.А., Савченко И.А., Зиновьева Н.А. Роль учителя в обеспечении информационной безопасности современных школьников // Образовательные ресурсы и технологии. 2018. № 1 (22). С. 27-32.
5. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3т.-М.,1981-Т. 3. - С. 12

## **Ֆիզիկայի դպրոցական դասընթացի խնդիրների տեսակները, դասակարգումը և լուծման մեթոդները**

**Մանուշարյան Աննա Ալբերտի**

*II կուրս, Հումանիտար գիտությունների ֆակուլտետ  
ԵՊՀ ԲՄ, Բջևան, ՀՀ*

*Մարզարյան Ալեքսան Շամիլի, ֆ.մ.գ.թ. , <<Ընդհանուր մաթեմատիկայի  
և բնագիտության>> ամբիոնի ասիստենտ, ԵՊՀ ԲՄ*

**Անոտացիա.** Работа посвящена типам задач школьного курса физики, классификации и современным методам пешения.

Основной целью исследования является разработка методических указаний по решению задач школьного курса физики, которые будут развивать у учащихся умение выбрать и применять различные методы, способы и форммы решения задач.

Было уделено более пристальное внимание и приведены конкретные пример из разделов механики, молекулярной физики, термодинамики.

**Բանալի բառեր:** ֆիզիկայի խնդիրներ, լուծման մեթոդներ, խնդիրների տեսակներ, հանրակրթության ոլորտ, կրթական ծրագրեր, խնդիրների լուծման փուլեր, տեղեկատվության պահպանում, դասավանդման գործընթաց, գնահատման գործընթաց:

**Թեմայի արդիականությունը.** Մեզ շրջապատող աշխարհը գտնվում է դինամիկ հավասարակշռության մեջ, որի պատճառով անհրաժեշտություն է առաջանում անընդհատ փոփոխել գործող մեխանիզմներն ու ծրագրերը, բարելավել և հարմարեցնել ժամանակի պահանջներին: Այս առումով անմասն չի մնում հանրակրթության ոլորտը, ինչը ենթադրում է գործող կրթական ծրագրերի, ուսուցման մեթոդներին տեխնիկական միջոցների ներգրավման արդյունավետ կիրառման կատարելագործում: Գիտության զարգացումն անխուսափելիորեն առաջացնում է ֆիզիկայի դպրոցական դասընթացի բովանդակությունը ժամանակ առ ժամանակ վերանայելու և ճշտելու անհրաժեշտություն: Միջնակարգ դպրոցի կրթության նոր բովանդակությունը պետք է ապահովի ֆիզիկայի դասավանդման գիտական մակարդակի բարձրացումը, ընդ որում դա կարող է արվել երկու միմյանց հետ կապված հնարավորությունների իրականացման ճանապարհով. ավանդական ուսումնական նյութին տալ ժամանակակից մեկնաբանություն և ֆիզիկայի դպրոցական դասընթացի մեջ մտցնել ժամանակակից ֆիզիկայի մի շարք ֆունդամենտալ փորձեր, խնդիրներ և գիտական դրույթներ: Ֆիզիկայի դասընթացն իր մեջ պետք է ընդգրկի խիստ ընտրված, ընդհանուր ֆիզիկական գաղափարներով միավորված նյութ[2]:

**Հետազոտության նպատակը.** Աշխատանքի նպատակն է մշակել ֆիզիկայի խնդիրների լուծման հնարներ՝ գիտելիքների յուրացման աստիճանը բարձրացնելու, հիշողության մեջ երկարատև պահպանելու և խնդիրների լուծման եղանակների ճշգրիտ ընտրություն կատարելու՝ օգտվելով ավանդական մեթոդներից և տեխնիկական նոր հնարավորություններից:

**Հետազոտության խնդիրները.** Վերոնշյալ նպատակին հասնելու համար անհրաժեշտ է լուծել հետևյալ խնդիրները.

1. ուսումնասիրել ֆիզիկայի խնդիրների լուծման գործող մեթոդներն ու եղանակները
2. ընտրել և կիրառել որևէ թեմայի խնդիրների լուծման մեթոդներ և հնարներ
3. վերլուծել պրակտիկայի ընթացքում ձևավորված փաստերը
4. կատարել եզրահանգումներ և առաջարկներ:

Հետազոտության **օբյեկտը** ՀՀ միջնակարգ դպրոցներում ֆիզիկայի ուսուցման, մասնավորապես խնդիրների լուծման մեթոդական համակարգն է, **առարկան**՝ այդ համակարգի առանձնահատկությունների ուսումնասիրությունն ու վերլուծությունը:

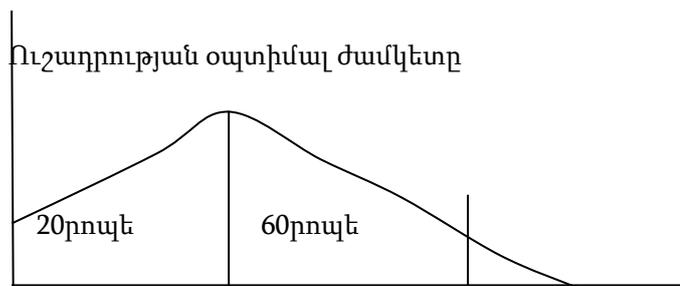
Հետազոտության **մեթոդները** տեսական վերլուծությունը և փորձարարական աշխատանքները:

Հետազոտության **կիրառական նշանակությունը**. եզրահագումները և առաջարկությունները կարող են օգտագործվել ֆիզիկայի դպրոցական դասընթացի դասավանդման գործընթացում և որոշակի օգնություն կարող է լինել դասավանդողներին:

Ուսումնասիրությունը ծանր և հոգնեցող աշխատանք է: Փորձերը ցույց են տալիս, որ ուսումնասիրողի ուշադրության առավելագույն ժամանակահատվածը որոշակի ուսումնական առարկայի համար կազմում է 20 րոպե և նոր գիտելիքների ներմուծումը պետք է իրականացվի հենց այդ ժամանակահատվածի ընթացքում: Հենց այդ պատճառով արդյունավետ է 45 րոպե տևողությամբ դասը[5]:

Մարդկային օրգանների ֆունկցիաները օրվա 24 ժամերի ընթացքում ենթակա են տատանումների, որի պատճառով մարդը որոշակի ժամերի տրամադրված է աշխուժության և աշխատանքի, իսկ որոշ ժամերի՝ քնելու և հանգստի:

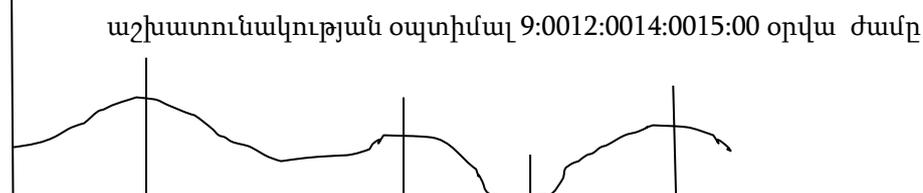
Ուշադրություն



Նկ. 1 Դասապրոցեսում աշակերտների ուշադրության ժամանակային կախվածությունը

Առավոտյան ժամը 7:00-ից հետո աշխատունակությունը աճում է 9:00-ից մինչև 11:00-ը ժամանակահատվածում և այդ ժամերին մարդիկ սովորաբար հասնում են իրենց ամենալավարկված աշխատունակության: Ժամը 12:00-13:00-ից աշխատունակությունը նվազում է, և ժամը 14:00-15:00-ին հասնում է նվազագույն կետին: Ժամը 15:00-ից հետո աշխատունակությունը թեթևակի բարձրանում է և մնում մինչև ժամը 17:00-19:00-ը[5]:

աշխատունակությունը



Նկ.2 Օրվա ընթացքում աշխատունակության արդյունավետության կախվածությունը ժամանակից

Ֆիզիկայի ուսուցման գործընթացում կիրառվող ցանկացած մեթոդ կարելի է նկարագրել և նրա բովանդակությունը ներկայացնել կիրառման ընթացքում օգագործվող բազմաթիվ ուսումնական հնարքների միջոցով:

Ֆիզիկայից ուսումնական աշխատանքի կազմակերպման ցանկացած ձևի, նաև դասի ընթացքում կարելի է սովորողների ուսումնական գործունեությունը ակտիվացնել տարբեր մեթոդներով և հնարներով.

1. Պրոբլեմային իրավիճակ ստեղծելով նոր թեմայի բացատրությունից առաջ: Օրինակ՝ որոշել ՀԵԿ-ի արտադրած էլեկտրական էներգիայի հաղորդման լարերի հատույթի մակերեսը, եթե հայտնի է, որ կայանի հզորությունը 106 կՎտ է, լարումը գեներատորի սեղմակներում 16 կՎ, իսկ սպառիչները կայանից գտնվում են 300 կմ հեռավորության վրա: Խնդրի լուծման հաշվարկից կստացվի մոտ  $100 \text{ սմ}^2$  արդյունք: Առաջանում է խնդիր՝ ինչ անել:

2. Ուսուցման գործընթացում փորձարարական խնդիրներ օգտագործել տարբեր նպատակով: Միատեսակ կլինեն շիկացման լամպի թելիկի դիմադրության չափման արդյունքները օհմմետրով չափելիս և Օհմի օրենքով հաշվարկ կատարելիս:

3. Փորձել ուսումնասիրվող նյութը կապել առօրյա կյանքի հետ: Օրինակ ինչո՞ւ են ատամնաբույժները խորհուրդ չեն տալիս տաք կերակուրից հետո սառը ըմպելիք օգտագործել:

Սովորողների վրա հուզական և գեղագիտական միջոցներով ներգործել, և նաև ֆիզիկական բովանդակությամբ ծաղրանկարների ձայնի փոփոխման, հետաքրքիր փորձերի ցուցադրման և այլ եղանակներով[4]:

Գիտամանկավարժական փորձարկումը իրականացվել է Աչաջրի Հ.Թամրազյանի անվան միջնակարգ և Իջևանի Գ.Անանյանի անվան ավագ դպրոցներում, որի ընթացքում մասնակցել են տարբեր դասարանների ֆիզիկայի դասապրոցեսներին և ծանոթացել խնդիրների լուծման արդի մեթոդների հետ: Հարցախույզի միջոցով ուսուցիչներից և աշակերտներից ստացել են նրանց կարծիքները ֆիզիկայի խնդիրների լուծման արդյունավետ մեթոդների և եղանակների վերաբերյալ: Վերլուծելով ստացված տվյալները պարզվել է, որ մեխանիկայի կինեմատիկա և դինամիկա բաժնի խնդիրները նպատակահարմար է լուծել օգտվելով վեկտորներով կամ նրանց պրոյեկցիաներով կազմված հավասարումների միջոցով՝ բարձր դասարաններում (10-12), իսկ դասընթացի ուսուցման առաջին փուլում (7-9 դասարաններում)՝ միայն սկալյար մեծություններով կազմված հավասարումների միջոցով: Դասընթացի երկրորդ փուլում էներգիայի պահպանման օրենքին վերաբերվող խնդիրները նպատակահարմար է լուծել կիրառելով քանակական եղանակը, իսկ մոլեկուլային ֆիզիկայի խնդիրները՝ ավելի հարմար է լուծել գրաֆիկական եղանակով:

Սեփական փորձով համոզվել են, որ թեմատիկ գրավոր աշխատանքներից առաջ արդյունավետ է վերհիշել թեմային վերաբերող ֆիզիկական հասկացությունների իմաստները և կրկնել բանաձևերը, իսկ եթե տեխնիկական հնարավորությունները թույլ են տալիս, գրատախտակին կամ տեսասարքի էկրանին թողնել հիմնական բանաձևերը, նոր միայն լուծել խնդիրներ՝ ամրապնդելով տեսական գիտելիքները:

Միջնակարգ դպրոցի ֆիզիկայի դասընթացը յուրացնել՝ նշանակում է ոչ միայն հասկանալ ֆիզիկական երևույթներն ու օրինաչափությունները, այլև կարողանալ դրանք կիրառել գործնականում: Ֆիզիկայի ընդհանուր դրույթների ամեն մի կիրառում՝ կոնկրետ, մասնավոր հարց լուծելու համար, նշանակում է ֆիզիկայի խնդիր լուծել: Խնդիր լուծելիս պետք է ամենից առաջ խորամուխ լինել խնդրի իմաստի մեջ և պարզել, թե ֆիզիկական ինչ երևույթներ և օրինաչափություններ են ընկած նրա հիմքում, նկարագրված պրոցեսներից որոնք են գլխավորները և որոնք կարելի է անտեսել: Պետք է որոշել, թե ինչ պարզեցնող ենթադրություններ պետք է անենք, որպեսզի հնարավոր լինի խնդիրը լուծել: Հաշվելով, օրինակ՝ որևէ բարձրությունից մարմնի ընկնելու ժամանակը՝ ելնում են հետևյալ պարզեցումներից. Մարմինը համարում են նյութական կետ, ազատ անկման արագացումն ընդունում են հաստատուն, օդի դիմադրությունը հաշվի չեն առնում[1]:

Ֆիզիկայի խնդիրները կարելի է բաժանել երկու դասի՝ դասական և քվանտային խնդիրներ: Դպրոցական ֆիզիկայում գերակշռողը դասական խնդիրներն են, որոնք կարելի է դասակարգել ըստ մեխանիկական, էլեկտրադինամիկական, օպտիկական և այլն:

Գոյություն ունի խնդրի անհայտ տարրերը գտնելու երկու եղանակ՝ փորձարարական և տեսական:

Փորձարարական են կոչվում այն խնդիրները, որոնցում անհայտ մեծությունները որոշում են փորձի, չափումների միջոցով: Տեսական խնդիրներում անհայտ տարրերը հաշվարկում են՝ վերլուծելով տվյալ ֆիզիկական երևույթը և այն ֆիզիկական օրենքները, որոնք նկարագրում են այդ երևույթը:

Կախված խնդրի լուծման բնույթից և մեթոդներից՝ խնդիրները բաժանվում են որակական և հաշվողական խնդիրների: Որակական են կոչվում այն խնդիրները որոնք լուծվում են ֆիզիկայի օրենքների վրա հիմնված տրամաբանական դատողությունների միջոցով, առանց որևէ հաշվարկներ կատարելու: Հաշվողական խնդիրները ենթադրում են մաթեմատիկական գործողությունների կատարման փուլ, որի արդյունքում ստացվում է խնդրի լուծումը տառային արտահայտության կամ թվային արժեքի տեսքով:

Խնդիրների լուծման ընթացքը բաժանում են երեք փուլի՝ ֆիզիկական, մաթեմատիկական և լուծման վերլուծության:

1) Ֆիզիկական փուլն սկսում ենք խնդրի պայմաններին ծանոթանալուց և ավարտում ենք հավասարումների համակարգը կազմելով, որի մեջ մտնում են նայն անհայտ մեծությունները:

2) Արդեն մաթեմատիկական փուլը սկսում է երբ լուծում ենք հավասարումների համակարգը, դրանից հետո ստանում ենք խնդրի լուծման ընդհանուր տեսքը, հետո գտնում ենք թվային պատասխանը և ավարտվում է այս փուլը:

3) Այս փուլում վերլուծում են, թե ինչ մեծություններից է կախված ստացված լուծումը, ինչ պայմանների դեպքում է լուծումը ճիշտ է, պարզում են՝ ստացված թվային պատասխանը որոնելի մեծության հնարավոր արժեքն է, թե՞ ոչ[4]:

#### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ.

1. Ա.Պ.Ռիմկևիչ,Պ.Ա.Ռիմկևիչ, <<Ֆիզիկայի խնդիրների ժողովածու>>, միջնակարգ դպրոցի 8-10-րդ դասարանի համար,<<Լույս>>, Երևան, 1984 թ.191 էջ:
2. Ա.Վ.Պյորիշկին,Ն.Ա.Ռոդինա, Խ. Դ. Ռոշովսկայա<<Ֆիզիկայի դասավանդումը միջնակարգ դպրոցի VI-VII դասարաններում>>, ձեռնարկ ուսուցիչների համար <<Լույս>>, Երևան, 1975թ. 202 էջ:
3. Գ.Մելիքյան,<<Ֆիզիկայի խնդիրների լուծման մեթոդական ձեռնարկ>> մեխանիկա, մոլեկուլային ֆիզիկա և ջերմադինամիկա,<<Էդիտ պրինտ>>, Երևան, 2006 թ. 204 էջ:
4. Կ.Աթայան, <<Ֆիզիկայի ուսուցման տեսություն և մեթոդիկա>>, դասագիրք բուհերի ֆիզիկամաթեմատիկական և բնագիտական ֆակուլտետների ուսանողների համար,<<Զանգակ >>, Երևան, 2016 թ. 400 էջ:
5. Հ.Պետրոսյան, <<Մանկավարժական ժամանակակից տեխնոլոգիաներ >> Երևան 2012 թ. 564 էջ :
6. Ս.Խաչատրյան, <<Ուսուցման արդյունավետ հնարները>>, Ֆրիդրիխ Էբերտ հիմնադրամ, Հայաստան, 2020 թ.76 էջ:
7. <https://m.facebook.com/noravanschool/photos/a.1383790015208103/2459889937598100/>
8. 14.11.2021թ.

9. <https://moscsp.ru/hy/eksperimentalnye-zadachi-po-fizike-opytno-eksperimentalnaya-rabota-po.html> 22.11.2021թ.
10. <https://bukataru.ru/hy/izvestnye-formuly-po-fizike-rashirennaya-pdf-versiya-dokumenta-vse-glavnye.html> 2.12.2021թ.

## Տեղեկատվական տեխնոլոգիաների կիրառությունը դպրոցում ֆիզիկայի դասավանդման ժամանակ

**Մատինյան Հասմիկ Գառնիկի**

ԵՊՀ ԻՄ Հումանիտար գիտությունների ֆակուլտետ  
Մագիստրատուրա 2-րդ կուրս

Աթոյան Մհեր Սերգեյի

Ֆիզիկամաթեմատիկական գիտությունների թեկնածու, դոցենտ  
ԵՊՀ ԻՄ ընդհանուր մաթեմատիկայի և բնագիտության ամբիոնի դոցենտ  
Իջևան ՀՀ

**Аннотация:** слово “технология ” из греческого означает teshu (наука, искусство) и logos (значение, обучение). С помощью технологий интеллектуальные значения переходят на практические решения.

Инновационные технологии предназначены в области технологии, для того, чтобы повысить уровень знаний и улучшить эффективность процесса в развивающихся областях.

Инновационные технологии эффективно влияют на знание, саморазвитие, самообразование учеников.

Особенно важно употребление инновационных технологий на уроке физики во время проведения урока, т.е. это дает нам возможность подготовить учителей к дистанционным и не к дистанционным урокам в коротком времени и сделать физические влияния более заметными на виртуальные экспетементы через симуляции, организовать практические задания сразу с большими группами учеников, после чего у них будет возможность просмотреть и прослушать урок в данный момент и в любое другое время.

Բանալի բառեր՝ ֆիզիկա, տեղեկատվական տեխնոլոգիա, կրթություն, ուսուցում, գործընթաց, դասավանդում:

Կրթությունը երկրի ամենակարևոր ոլորտներից մեկն է, և սերնդի կրթության որակից է կախված երկրի ապագան և զարգացումը: Հանրակրթության նպատակն է գիտակից քաղաքացի ձևավորել, ով կկողմնորոշվի ժամանակակից աշխարհում: Եվ առանց կրթության մեջ տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների գրեթե անհնար է հասնել արդյունավետության և զարգացման: Ինչպես նաև արդյունավետ կրթություն հնարավոր է իրականացնել, եթե հանրակրթական դպրոցները կարողանան արդյունավետ լուծեն կուտակված փորձը երիտասարդ սերնդին փոխանցելու խնդիրը և տեղեկատվության հետ աշխատելու ձևերին ու մեթոդներին:

Ֆիզիկան լինելով ժամանակակից բնագիտության առաջատարը, կարևոր տեղ ունի նաև հանրակրթական դպրոցում դասավանդվող առարկաների շարքում:

21-րդ դարի ֆիզիկայի ուսուցիչը պարտավոր է սովորողներին համոզել, որ համակարգիչների և համացանցի, բջջային հեռախոսների և լատե ստողական բոլոր սարքերի աշխատանքը հիմնված է ֆիզիկայի օրենքների վրա: Հենց ֆիզիկայի հենքի վրա է ստեղծվել տեխնիկական և տեխնոլոգիաները, որը մեծապես փոխել է մարդու կյանքը: [1]

SS-ի համակարգված կիրառությունների միջոցով ֆիզիկայի դասավանդման գործընթացը դառնում է առավել դյուրին և արդյունավետ, օգտագործելով էլեկտրոնային ծրագրային պաշարներ, ինչպես նաև եթե հաստատությունը ապահոված լինի լաբորատորիայով, համակարգչային սենյակով, ինտերնետ կապով, շարժական սարքերով, պրոյեկտորով և այլն:

SS-ը հնարավորություն են տալիս դասը ներկայացնել ավելի պատկերավոր և մատչելի: Հայտնի է, որ ինֆորմացիայի ընկալման ժամանակ որքան շատ զգայարան է աշակերտն օգտագործում, այնքան ինֆորմացիան ավելի հեշտ է յուրացվում: SS-ի օգտագործման ժամանակ ակտիվ օգտագործում են տեսողական, լսողական, զգայաշարժողական զգայարանները: Տեղեկատվության 90%-ը մեր ուղեղ է գալիս օպտիկական նյարդի միջոցով: Եվ քանի դեռ մարդը դա չի տեսնում, նա չի կարողանա հստակ հասկանալ որոշակի ֆիզիկական երևույթների բնույթը: Գիտելիքի յուրացման նպատակով ինչքան շատ է օգտագործվում զգայական ուղիներն, այնքան գիտելիքի որակն ու քանակը հիշողության մեջ պահվում է ավելի բարձր: [3] Նոր տեխնոլոգիաների զարգացումը օգնում են ուսուցչին դասավանդման գործընթացը կազմակերպել տարբեր մեթոդներով: Ուսուցիչը օգտագործելով ցուցադրական ծրագրերի կիրառման հնարավորությունները նոր նյութը սովորողներին կարող է փոխանցել տարբեր ծրագրերի միջոցով` Thingling, LearningApps, Jamboard, Quizizz, Microsoft Sway և այլն: Ինչպես նաև կազմել թեստային աշխատանքներ հետևյալ ծրագրերով` Google Forms, Microsoft Forms և այլն:

Այսօր տեղեկատվության հետ աշխատանքը չի կարելի պատկերացնել առանց համակարգիչների, դրանք սարքեր են, որոնք մարդուն ազատում են մեծածավալ աշխատանք կատարելուց: Համակարգիչը ունիվերսալ տեղեկատվության սարք է և դառնում է դպրոցականի կյանքի անբաժանելի մասը: Չկա մարդու գործունեության մեկ ոլորտ, որտեղ համակարգչային տեխնոլոգիաները չեն գտնի իրենց կիրառումը: Համակարգչի հնարավորությունները շատ մեծ են, և այն ունի բազմապիսի ծրագրեր, որոնք թույլ են տալիս մոդելավորել ֆիզիկայի փորձը: Դրանք հզոր գործիք են ուսուցչի ձեռքում: Համակարգչային փորձը ունի մի շարք առավելություններ, իրական փորձի նկատմամբ: Փորձը կարելի է իրականացնել շատ դանդաղ և դիտել երևույթի այնպիսի մանրամասներ, որոնք իրական փորձի ժամանակ աննկատ են մնում: Համակարգչային մոդելը թույլ է տալիս փոփոխել ժամանակի մասշտաբը և ուսումնասիրել ինչպես շատ դանդաղ, այնպես էլ շատ արագ ընթացող երևույթներ: Գրաֆիկները, գծագրերը, փորձի սարքավորումները մոնիտորի վրա պատկերվում են հստակ,առանց երկրորդական մանրամասների: Փորձերը կարելի է կրկնել բազմաթիվ անգամներ, արագացնել, դանդաղեցնել կամ կանգնեցնել ցանկացած տեղում: Այս ամենը ուսուցչին հնարավորություն է տալիս անհրաժեշտ տեղում կենտրոնացնել աշակերտների ուշադրությունը, տալ մանրամասն բացատրություններ: Աշակերտը կարող է առաջարկել վարկածներ և անմիջապես դրանք ստուգել համակարգչային փորձի միջոցով:

Տեսանելիության օգտագործումը դպրոցներում առավել արդիական է և անհրաժեշտ սխեմաների, լաբորատոր աշխատանքների ժամանակ: Եվ աշակերտը կարող է տեսնել որևէ ֆիզիկական երևույթ պատկերող ստատիկ նկար, այլև շարժելով նայել այդ երևույթին: Այս ռեսուրսը ուսուցիչներին հնարավորություն է տալիս հեշտ և պարզ ձևով ցույց տալ ոչ միայն ֆիզիկայի հիմնական օրենքների գործողությունները, այլև օգնում է ֆիզիկայում առցանց լաբորատոր աշխատանք իրականացնել հանրակրթության ծրագրի մեծ մասի համար:

SS-ի նպատակային կիրառումը ֆիզիկայի դասավանդման գործընթացում կընդլայնի և կխորացնի միջին դպրոցականի իմացական հետաքրքրությունների շրջանակը, կձևավորի դրական դիրքորոշում դեպի ուսումը, կխթանի սովորողների ինքնուրույն աշխատանքի դրսևորումները: [2]

Այսպիսով՝ ՏՏ շնորհիվ ստեղծվում են նպատակի իրականացման՝ գիտելիքների, կարողությունների, հմտությունների յուրացման գործընթացում բարենպաստ պայմաններ: Հանրակրթական դպրոցներում ՏՏ-ների օգտագործումը դասավանդման գործընթացը դարձնում են հետաքրքիր և ավելի արդյունավետ: Աշակերտների մոտ ուսման գործընթացի նկատմամբ առաջանում է հետաքրքրություն և նոր տեխնոլոգիաներին տիրապետելով ձեռք են բերում նոր գիտելիքներ և հմտություններ: Դասավանդման գործընթացը ավելի արդյունավետ կարող է դառնալ հատկապես ուսուցչի վարպետության ու հմտության շնորհիվ, որը տանում է դեպի նոր սերնդի իմացությանը, զարգացվածությանը ու գրագիտությանը ուսուցման բնագավառում, ինչպես նաև կյանքի բոլոր ոլորտներում:

#### **Գրականության ցանկ.**

1. Աթայան Կ., Ֆիզիկայի ուսուցման տեսություն և մեթոդիկա: Երևան <<Զանգակ-97>> հրատ., 2016թ. 400 էջ:
2. Եգանյան Ն., Ժամանակակից տեղեկատվական հաղորդակցական տեխնոլոգիաների դերը կրթության մեջ և կիրառումը դասագործընթացում, «ՄԽԻԹԱՐ ԳՈՇ» Գիտամեթոդական հոդվածներ, էջ 215- 221 N2, 2020թ:
3. Պետրոսյան Հ., Մանկավարժական ժամանակակից տեխնոլոգիաներ: Մոդուլային ուսումնական ձեռնարկ: Հեղ. հրատ., Երևան 2012թ.-564 էջ:

## Մշակույթը՝ ազգային կրթության համատեքստում

Մարտիրոսյան Կարեն Գարիկի

ԱրՊՀ, պատմության և իրավագիտության ֆակուլտետ, 3-րդ կուրս  
 ք. Ստեփանակերտ, Արցախի Հանրապետություն

Մշակույթը բացառիկ տեղ է զբաղեցնում կրթության ոլորտում իրականացվող կրթական ռազմավարությունների բաղադրիչների շարքում: Այն դրական դեր է խաղում աշակերտի ու ուսանողի աշխարհայացքի ձևավորման հարցում, հաղորդակից դարձնում նրան իր ազգի հոգևոր բարձր արժեքներին: Հիմա, երբ Հայաստանի կայունությանը խոչընդոտում են այնպիսի երևույթներ, ինչպիսիք են՝ արտագաղթը, Սփյուռքի ուժացման վերահաս վտանգը և հաշվի առնելով Հայաստանի ռազմաքաղաքական ծանր իրադրությունը և տարածաշրջանում մեր ազգային անվտանգությանը սպառնացող մարտահրավերները՝ հայի ազգային նկարագրի ձևավորումն ու ազգային արժեհամակարգի ամրապնդումը դառնում է օրակարգային հարց: Այստեղ կարևորվում է աճող սերնդի ազգային, հայեցի դաստիարակությունն ու կրթությունը, որի դրական արդյունքներն առանց մշակույթի պատկերացնել հնարավոր չէ: Այս հոդվածի նպատակն է ցույց տալ հայեցի կրթության ու մանկավարժական նոր մոտեցումների ու մեթոդների մշակման անհրաժեշտությունը և մշակույթի դերը՝ անձի հոգևոր-բարոյական ու ստեղծագործական զարգացման, ազգային ինքնության պահպանման գործում:

**Բանալի բառեր.** մշակույթ, մանկավարժական գործունեություն, ազգային արժեհամակարգ, հոգևոր-բարոյական դաստիարակություն, ազգային կրթական համակարգ:

### Искусство в контексте национальном образовании

*Культура занимает уникальное место среди компонентов образовательных стратегий, реализуемых в сфере образования. Оно играет положительную роль в формировании мировоззрения школьника и студента, приобщении его к высоким ценностям своего народа. Сейчас, когда стабильности Армении препятствуют такие явления, как эмиграция, опасность ассимиляции диаспоры, учитывая сложную военно-политическую ситуацию в Армении, и вызовы нашей национальной безопасности в регионе, формирование армянского национального образа и укрепление национальных ценностей становится повесткой дня. Здесь придается важность национальному, армянскому воспитанию и образованию подрастающего поколения, положительные результаты которого невозможно представить без культуры. Цель этой статьи - показать необходимость разработки новых подходов и методов армянского образования и педагогики и роль культуры в духовно-нравственном и творческом развитии личности, в сохранении национальной идентичности.*

**Ключевые слова:** искусство, педагогическая деятельность, национальная система ценностей, духовно-нравственное воспитание, национальная система образования.

Լատինական ծագման «մշակույթ» բառը նշանակում է «կուլտիվացիա» կամ որ նույնն է՝ հողի մշակում: Իր իմաստային այժմեականությամբ ու ողջ տարողունակությամբ այն օգտագործվել է նոր ժամանակների (XX-XXIդդ.) փիլիսոփայության մեջ: Հասկացության սկզբնական բովանդակությամբ Ցիցերոնը և Հորացիոսն առաջին անգամ օգտագործում են «cultura animi» եզրույթը, որը նշանակում է՝ հոգու մշակում, կատարելագործում [1, էջ9]: Իսկ մեծ իմաստասերներ Արիստոտելը, Դեմոկրիտը, Պյութագորասը, Պլատոնը բնութագրում էին մշակույթը որպես ներդաշնակության աղբյուր ոչ միայն ողջ աշխարհում, այլև՝ մարդու ներաշխարհում, մարդկային հոգում:

Եթե ամենաընդհանուր կերպով տալու լինենք մշակույթի բնութագիրը, ապա կարող ենք ասել, որ այն որոշակի արժեքների, խորհրդանիշների, նորմերի ու ավանդույթների ինքնատիպ համակարգ է, որը ստեղծում է որոշակի սոցիալական միջավայր և փոխանցվում սերնդեսերունդ: Հասարակական կյանքում մշակույթը մնում է անձի սոցիալականացման թերևս ամենագործուն ու անգերազանցելի ձևը, ազգային արժեհամակարգի կրող հանդիսացող քաղաքացի դաստիարակելու լավագույն գործիքակազմը: Մշակույթը, որպես երևույթ, ընդգրկում է էթնիկ հանրույթի հաղորդակցության ողջ համալիրը և պայմանավորում տվյալ էթնիկ հանրույթի ինքնատիպությունը [2, էջ24]: Չկա մարդկային գործունեություն, չկա մշակույթ, բայց միննույն ժամանակ մշակույթն է ստեղծում ու ձևավորում մարդկային անհատականությունը, հետևաբար՝ մշակույթը, ի թիվս այլ գործառույթների՝ ադապտիվ, կոմունիկատիվ, ինտեգրատիվ և այլն, իրականացնում է նաև ճանաչողական գործառույթ:

Ընդհանուր առմամբ անհատի ձևավորման գործընթացն իրականանում է մեկ ընդհանուր քաղաքակրթական միջավայրում՝ որոշակի գործոնների ազդեցությամբ: Այդ գործոնները կարող են տարբեր լինել՝ սոցիալ-քաղաքակրթական, ազգային-էթնիկական, կրոնական, գաղափարախոսական, գեղարվեստական-գեղագիտական և այլն: Վերջիններիս առաջնահերթությունը գործոնների այս ստորակարգությունում կարող է փոխվել՝ կախված ժամանակի պահանջներից: Մշակույթի դաստիարակող ու արժեքաստեղծ դերը երբեք չի ժխտվել՝ անկախ տիրող քաղաքական վարչակարգերից, քանզի հենց մշակույթն է ունակ ներագդելու մարդու գիտակցությանը, աշխարհայացքին ու զգացմունքներին, ձևավորել որոշակի իդեալներ, ինչպես նաև՝ փոխել հենց մարդուն, իսկ նրա միջոցով փոխել նաև աշխարհը: Բնականաբար, ժամանակակից աշխարհում, երբ գնալով որոշիչ է դառնում տեխնոկրատիան, անհատի «հոգևոր ճգնաժամ» թույլ չտալու համար անհրաժեշտ է ինչ-որ հակակշիռների գոյություն, և այս իրավիճակում կտրուկ աճում է կրոնի, բարոյականության, փիլիսոփայության, մշակույթի դերը: Խորհրդային հոգեբան Լև Վիգոտսկին մշակույթը համարում է «մարդուն աշխարհի հետ ներդաշնակելու եղանակ» [3, էջ331]: Եվ երբ տեղի է ունենում հոգևոր-մշակութային արժեքների արժեզրկում, մշակույթն աստիճանաբար կորցնում է իր կարևորագույն գործառույթներից մեկը՝ վարքանշայինը, կամ պարզապես մարդկանց վարքագծի բարոյական կարգավորչի դերը:

Կրթության ոլորտի ռազմավարության շրջանակներում բացառիկ տեղ է զբաղեցնում մշակույթը՝ օգտագործվելով կրթական գործընթացում որպես ոչ միայն անհնատի գիտելիքները հարստացնող, այլ նաև նոր գաղափարներ, աշխարհայացք, հույզեր, էսթետիկ ճաշակ ձևավորող արդյունավետ միջոց [4, էջ12]: Այն նպաստում է անհատի սոցիալիզացիայի գործընթացին՝ ձևավորելով որոշակի արժեքային կողմնորոշում: Բնականաբար, այս պատասխանատու գործում հսկայական նշանակություն ունի մանկավարժական գործունեությունը, մանկավարժի անձին ու մասնագիտական որակներին, մասնագիտական վարպետությանը ներկայացվող պահանջները: Դրանք արտացոլվում են մանկավարժի՝ կրթական գործընթացին ներկայացվող ժամանակակից տենդենցներն ու պահանջները զգալու, կրթության օպտիմալացմանն ուղղված մանկավարժական նորարական տեխնոլոգիաներին տիրապետելու ու դրանք գործնականում կիրառելու կարողության մեջ:

Անվտանգության տեսանկյունից ժամանակակից հասարակության համար հրատապ է երիտասարդության հոգևոր-բարոյական դաստիարակության հարցը, որը, ըստ էության, կապված է հասարակության բարոյական արժեքների անկման, անչափահասների ու երիտասարդության շրջանում հանցավորության, ալկոհոլամոլության ու թմրամոլության, սեռական սանձարձակության աճի, կյանքի նկատմամբ հեղոնիստական հայացքների ձևավորման և այլ գործոնների հետ: Ի՞նչ են այսօր մատուցում ներքին լսարանին հայկական հեռուստաալիքներն ու

մեղիան: Արդյո՞ք դրանք բացառապես բարոյականության, հայեցիության, ազգային արժեհամակարգի քարոզչություն են իրականացնում: Կարծում եմ, որ դա ամենևին էլ այդպես չէ: Հայկական հեռուստատեսությունն ու մեղիան մեծամասամբ ողողված են ոչինչ չուսանող նյութերով, սերիալներով ու հաղորդումներով: Տեղին է հիշել Վիգոտսկու խոսքերը՝ այսպիսի քաղաքականության հետևանքների մասին. «Չկա երեխային ինչ-որ բացասական գործողության մղելու ավելի լավ եղանակ, քան վերջինս մանրամասն նկարագրելն է» [3, էջ259]: Այս պարագայում բավականին դժվարանում է բարոյական արժեքների ամրապնդումը: Մինչդեռ կրթության ու մշակույթի ոլորտների պատասխանատու գերատեսչությունների և հայկական հեղինակավոր հեռուստաալիքների համագործակցության արդյունքում կարող էին թողարկվել ավելի գրավիչ ու բնույթով ազգային հաղորդումներ, որոնք կդաստիարակեին նոր սերնդին և հայկական մշակույթը կդարձնեին նաև յուրօրինակ ընտանեկան մշակույթ: Կրթական համակարգը պետք է վերածվի նոր մշակույթի ձևավորման դարբնոցի և դա է պատճառը, որ չափազանց կարևորվում է արհեստավարժ կրթության և ուսուցչի մանկավարժական դիրքորոշման ձևավորումը՝ և՛ տեսական առումով, և՛ գործնականում: Կրթությունն ինքնին կազմում է մշակույթի անբաժանելի մասը, քանի որ հենց որակյալ ու արժեքահեն կրթությամբ է պայմանավորված մշակույթի գոյությունն ու զարգացումը:

Մշակույթն ազգի ձևավորման ու ազգային դիմագծի պահպանման գործում անհրաժեշտ ու անփոխարինելի միջոց է: Հայ ժողովրդի հազարամյակների կենսունակությունը պայմանավորված է այն հանգամանքով, որ որոշակի բնական-աշխարհագրական միջավայրում և պատմա-քաղաքական պայմաններում նա կարողացել է ստեղծել ու պահպանել իր ազգային ինքնությանը բնորոշ մշակութային արժեքներ՝ գիր ու գրականություն, երաժշտություն, տարագ, ծեսեր, տոներ, սովորույթներ և այլն: Եվ հայկական մշակույթի հենց այս բաղկացուցիչներն են հիմք հանդիսացել ազգային խառնվածքի ու հոգեկերտվածքի ձևավորման համար, իսկ վերջիններս էլ անշփոթելիորեն արտացոլվել են ազգային մշակույթում՝ տիպիկ առանձնահատկություններով ու տարբերակիչ գծերով:

Այստեղ ահա կարևորվում է ազգային կրթության, ազգային կրթական համակարգ ունենալու անհրաժեշտությունը, քանի որ ազգային-պետական շահի շուրջ համախմբվելու համազգային օրակարգն իրականություն կդառնա այն դեպքում, երբ հայությունը դառնա նաև հոգևոր հայրենիքի կրողը: Թե՛ հայկական դպրոցներում, թե՛ բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում սա պետք է դառնա գերագույն նպատակ, վերաիմաստավորվեն հայկական մշակույթի մատուցման մեթոդներն ու եղանակները: Դպրոցներում ու համալսարաններում շարունակաբար պետք է մշակվեն այնպիսի կրթական ծրագրեր, որոնք նպաստեն նախ և առաջ հայկական և ապա՝ համաշխարհային մշակութային արժեքների դասավանդմանը: Այս նպատակին հասնելու համար պետք է կազմակերպվեն նաև ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացներ՝ որոշակի ռազմավարական ուղղություններ նախանշելով նրանց մասնագիտական գործունեությունում:

Հայկական դպրոցներում նոր մակարդակի պետք է բարձրացվեն հայոց լեզվի՝ որպես հայ ինքնության և հայ մարդու միջև միջնորդի, հայ գրականության՝ որպես ազգային ինքնագիտակցության ու մեր հերոսական անցյալի խտացման, հայ կերպարվեստի ու հայ երաժշտության՝ որպես գույնի ու հնչյունի միջոցով ազգային արժեքները լավագույնս արտահայտող գլուխգործոցների ուսուցումը: Պետք է որդեգրվի այսպես կոչված՝ հայ ազգային գաղափարախոսության գերագույն նպատակներին ծառայող կրթություն, ինչն իհարկե չի նշանակում, որ մեր կրթական համակարգը չպետք է արդիականացվի արտասահմանյան լավագույն փորձի տեղայնացմամբ: Ուղղակի պետք է արձանագրել ու հասկանալ այն պարզ

ճշմարտությունը, որ առանց հոգեբարոյական ու մշակութային նվաճումների, առանց ազգային դիմագծի պահպանման հայ ժողովուրդը չի կարող գոյատևել՝ և՛ որպես քաղաքակրթություն, և՛ որպես պետություն: Հենց հայկական մշակույթով է ճանաչվել Հայաստանը, դարձել համաշխարհային ու համամարդկային քաղաքակրթության անբաժան մասը՝ նպաստելով համաշխարհային երաժշտության, կերպարվեստի, ճարտարապետության և մշակույթի այլ ոլորտների զարգացմանը: Մշակույթը նաև ազգային կենսակերպ ստեղծող գործոն է, ուստի այդ կենսակերպը պետք է ստեղծվի արդեն իսկ դպրոցում: Հայ դպրոցը պետք է դաստիարակի ոչ միայն հայ մարդ, այլ նաև՝ հայ քաղաքացի, հայ հայրենասեր, էթնոմշակութային հայրենիքի, կամ հոգևոր Հայաստանի կրող անհատ, իսկ այդ գործում հայ մշակույթը՝ որպես ազգային անվտանգության, ազգային ինքնության պահպանման երաշխիք, ունի բացառիկ ու անուրանալի նշանակություն:

#### **Գրականության ցանկ.**

1. Մելքումյան Գ. Ա. Մշակութաբանություն / Ուսումնական ձեռնարկ/: - Եր.: «Վան Արյան», 2001. - 236 էջ:
2. Մարգարյան Ա. և ուրիշ. ՀՀ ազգային անվտանգության հայեցակարգի հոգևոր-բարոյական հիմնախնդիրները. – Եր.: Տնտեսագետ, 2014. – 88 էջ. – («Ամբերդ» մատենաշար):
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991, - 480 с.
4. Струкалова О. В. Теоретические основания современной педагогики искусства. Культура, опыт, воображение развивающейся личности в художественном образовании. Сборник научных статей. М., ИХО РАО, 2008.

**Երեխաների իրավունքների իրազեկման սոցիալ-մանկավարժական  
աշխատանքների կազմակերպումը դաստիարակչական խորհրդատվության միջոցով**

**Ոսկանյան Մարգարիտա Աշոտի**  
*4-րդ կուրս, Մանկավարժության և կրթության զարգացման կենտրոն*  
*Երևանի պետական համալսարան*

*Գիտական խորհրդատու՝ Հայրապետյան Լուսինե Խաչատուրի, մ.գ.թ., դոցենտ,*  
*մանկավարժության ամբիոն, Երևանի պետական համալսարան*  
*Երևան, Հայաստանի Հանրապետություն*

Защита прав и интересов ребенка является одной из важнейших миссий как международного сообщества, так и каждого государства в отдельности. Сегодня лучше всего защищены права тех детей, которые осознают свои права и свободы. В статье представлено воспитательное консультирование как социально-педагогическая технология в сфере уведомления детей о правах и защите интересов, а также эффективной организации социально-педагогической деятельности.

**Բանալի բառեր՝** երեխայի իրավունքներ, երեխայի իրավունքների իրազեկում, երեխայի իրավունքների պաշտպանություն, սոցիալական մանկավարժ, սոցիալ-մանկավարժական աշխատանք, դաստիարակչական խորհրդատվություն:

**Արդիականությունը** – Երեխայի իրավունքների և շահերի պաշտպանությունն ինչպես միջազգային իրավական, այնպես էլ յուրաքանչյուր պետության կարևորագույն հիմնախնդիրներից է: Երեխաները բոլոր ժամանակաշրջաններում և հասարակարգերում մշտապես եղել են հասարակության ամենաանպաշտպան և խոցելի խավը՝ իրենց տարիքային, մտավոր և ֆիզիկական զարգացվածության առանձնահատկություններով պայմանավորված: Չնայած այն հանգամանքին, որ երեխաների իրավունքներն ամրագրված են միջազգային փաստաթղթերով, օրենքներով և իրավական ակտերով, այնուամենայնիվ, 21-րդ դարում երեխաների իրավունքների պաշտպանության ոլորտում առկա են մի շարք հիմնախնդիրներ: Այս հիմնախնդրի լուծման համատեքստում մանկավարժական գործընթացում իրականացվում են բազմակողմանի և բազմաֆունկցիոնալ աշխատանքներ, որոնք կարող են ունենալ տարբեր ուղղվածություններ՝ իրազեկող, օգնող, խորհրդատվական, կանխարգելիչ և այլն: Հողվածի շրջանակներում դիտարկել ենք դաստիարակչական խորհրդատվությունը, որի բազմագործոն բովանդակությունը թույլ է տալիս կազմակերպել երեխայի իրավունքների պաշտպանության և իրազեկման սոցիալ-մանկավարժական բազմակողմանի աշխատանք երեխայի հետ: Այս տեխնոլոգիայի հնարավորությունները մեր կողմից ուսումնասիրվող հիմնախնդրի լուծման հարցում բացահայտելու նկատառումներով է պայմանավորված մեր հողվածի արդիականությունը:

Հողվածի **նպատակն է** ուսումնասիրել և վերլուծել սոցիալական մանկավարժի աշխատանքներում դաստիարակչական խորհրդատվության դերը՝ երեխայի իրավունքների իրազեկման և իրավունքի խախտումը կանխարգելելու նկատառումներով:

Նպատակից բխում են հետևյալ **խնդիրները՝**

1. բացահայտել երեխաների իրավունքների շրջանակը և վերլուծել իրազեկման գործընթացի կազմակերպումը,

2. ուսումնասիրել և վերլուծել երեխաների իրավունքների իրազեկման գործընթացում սոցիալական մանկավարժի իրականացրած սոցիալ-մանկավարժական գործունեությունը,

3. ներկայացնել դաստիարակչական խորրդատվության դերը սոցիալիական մանկավարժի աշխատանքում՝ երեխաների իրավունքների իրազեկման և խախտումների կանխարգելման գործընթացում:

**Մեթոդաբանական հիմքերը** – Հոդվածի համար մեթոդաբանական հիմք են հանդիսացել գերմանացի պրոֆեսոր Ֆ. Նեպթմանի աշխատությունները, Ն. Կ. Հարությունյանի, Ա. Փ. Ղազարյանի, Լ. Հ. Ղուկասյանի ուսումնասիրությունները սոցիալական մանկավարժի գործունեության մասին, ՄԱԿ-ի «Երեխաների իրավունքների մասին» կոնվենցիան, ՀՀ Սահմանադրությունը, ՀՀ օրենքը «Երեխաների իրավունքների մասին» և իրավական այլ ակտեր:

**Աշխատանքի նորույթը** – ուսումնասիրել դաստիարակչական խորհրդատվության արդյունավետությունը սոցիալ-մանկավարժական աշխատանքներում, որն ուղղված է երեխաների իրավունքների իրազեկմանը՝ սոցիոլոգիական հարցումների արդյունքների վերլուծության միջոցով:

Հոդվածի ուսումնասիրության **օբյեկտը** երեխաների իրավունքների իրազեկման համակարգն է, **առարկան**՝ սոցիալական մանկավարժի աշխատանքում դաստիարակչական խորհրդատվության դերը երեխաների իրավունքների իրազեկման գործում:

**Տեսագործնական նշանակությունը**՝ ուսումնասիրությունը թույլ է տալիս պատկերացում կազմել սոցիալական մանկավարժի աշխատանքների կազմակերպման գործում դաստիարակչական խորհրդատվության ներդրվածության աստիճանի մասին՝ որպես երեխաների իրավունքների պաշտպանությանը նպաստող կարևոր մեթոդական քայլ:

**Հոդվածի հիմնական շարադրանքը:** Երեխայի իրավունքները կազմում են մարդու համընդհանուր իրավունքների համակարգի բաղադրամասը, որը, սակայն, հասարակության առավել խոցելի անդամ համարվող երեխային պետք է դարձնի պաշտպանված և ապահով: Այդ առումով յուրաքանչյուր երկրի իրավական համակարգում երեխայի իրավունքների պաշտպանության օրենսդրական դաշտը որքան կուռ է և կապակցված դրա կիրառելիությունն ապահովող համակարգերի գործունեության հետ, այնքան ավելի երեխայամետ է և օրենքի ուժի տեսանկյունից՝ գործառական: Երեխաների իրավունքների հիմնահարցը կարգավորվում է համընդհանուր միջազգային իրավական նորմերով, ինչպես նաև՝ յուրաքանչյուր երկրի Սահմանադրությամբ և օրենքներով: Երեխաների իրավունքների միջազգային հիմնարար փաստաթուղթը համարվում է «Երեխաների իրավունքների մասին» ՄԱԿ-ի կոնվենցիան, իսկ Հայաստանի Հանրապետությունում երեխայի իրավունքները սահմանվում են ՀՀ Սահմանադրությամբ, ՀՀ միջազգային պայմանագրերով, ՀՀ օրենքներով, որոնցից է ՀՀ օրենքը «Երեխաների իրավունքների մասին», որն ընդունվել է 1996 թ. մայիսին և այլ նորմատիվ իրավական ակտերով: Վերը նշված փաստաթղթերն ու օրենքները պետք է գործարկվեն բոլոր այն սոցիալական ինստիտուտներում, որտեղ տեղի է ունենում երեխաների անձի ձևավորումն ու զարգացումը:

Երեխաները ծնված օրվանից համարվում են իրավունքի սուբյեկտներ և, իրենց տարիքային առանձնահատկություններին համապատասխան՝ աստիճանաբար պետք է ստանան դրանց վերաբերյալ որոշակի տեղեկատվություն: Ընտանիքում այդ դերը կարող են ստանձնել ծնողները, քանի որ նրանք են համարվում երեխաների իրավունքների պաշտպանը: Ինչպես գիտենք, երեխայի սոցիալականացման կարևոր ինստիտուտներից է համարվում դպրոցը, որտեղ բարոյահոգեբանական և իրավական առողջ դաշտ ստեղծելու համար շատ կարևոր է դպրոց-ծնող-

ուսուցիչ-սոցիալական մանկավարժ արդյունավետ համագործակցությունը: Դպրոցում երեխաներն իրենց իրավունքների և շահերի վերաբերյալ տեղեկանում են «Հասարակագիտություն» առարկայի շրջանակներում, սակայն դա բավարար չէ, երեխային՝ իր իրավունքների և ազատությունների մասին, ըստ անհրաժեշտության, իրազեկու համար:

Սոցիալական մանկավարժը իր գործառույթների շրջանակներում՝ սոցիալ-մանկավարժական գործունեություն իրականացնելիս, առաջին հերթին պետք է կարողանա ձևավորել սոցիալական մանկավարժ-երեխա համագործակցության պայմաններ: Առանց դրա ձևավորման՝ հնարավոր չէ վստահություն նեշնչող փոխհարաբերություններ հաստատել երեխայի հետ [4, էջ 45]: Սոցիալական մանկավարժն իր զինանոցում ունի տարբեր տեխնոլոգիաներ և մեթոդիկաներ, որոնք կարող է օգտագործել երեխաների իրավունքների իրազեկմանն ուղղված աշխատանքներում, երբեմն, անհրաժեշտության դեպքում, խախտված իրավունքի վերականգնման, շտկման գործում: Յուրահատուկ մանկավարժական տեխնոլոգիա է դաստիարակչական խորհրդատվությունը՝ որպես սոցիալ-մանկավարժական ներազդեցությունների և փոխազդեցությունների համակարգ: Ըստ գերմանացի պրոֆեսոր Ֆ. Նեստմանի՝ դաստիարակչական խորհրդատվությունն իրականացվում է հետևյալ դեպքերում [5, էջ 93].

- սոցիալականացման գործընթացին առնչվող անհատական և ընտանեկան լայն ընդգրկումով խնդիրների պարզաբանման և լուծման դեպքերում, որոնք վերաբերում են երեխայի իրավունքների պաշտպանությանը,
- ամենատարբեր իրավիճակներում դաստիարակչական խնդիրների լուծման դեպքում, որոնք վերաբերում են երեխայի իրավական գիտակցության ձևավորմանն ու պարտականությունների գիտակցմանը,
- ընտանիքում ամուսինների ամուսնալուծության պայմաններում երեխաների իրավունքների շրջանցման դեպքերում ցուցաբերվող աջակցության կազմակերպմանը:

Երեխաների հիմնարար իրավունքների խախտումները՝ կյանքի, առողջության պահպանման, կրթության, բռնությունից պաշտպանվածության, մտքի, խղճի, դավանանքի ազատության և այլ հիմնարար իրավունքի ձևերը սերտորեն կապված են նրա սոցիալականացման, հարմարման գործընթացները խոչընդոտող պայմանների հետ [6]:

Ամենատարբեր հանգամանքներով պայմանավորված՝ երեխաները կարող են հայտնվել այնպիսի իրավիճակներում, որոնք կարող են տարբեր պատճառահետևանքային կապի արդյունք լինել: Շատ հաճախ ծնողների կողմից երեխաները հասկացված չեն, չեն դիտարկվում որպես անհատականություն, դառնում են բռնության զոհեր, դուրս մնում առողջ սոցիալ-հոգեբանական հաղորդակցության դաշտից: Այս պարագայում դաստիարակչական խորհրդատվությունը կարող է լինել ինչպես անհատական, այնպես էլ խմբային, որի հիմնական նպատակն է՝ երեխայի մոտ ընդունելի դիրքորոշում և վարքի նոր մոդելներ ձևավորել խնդիրների հանդեպ, հնարավոր է նաև ընտանիքի անդամների շրջանում իրականացնել խորհրդատվական աջակցություն, որը ևս կնպաստաստի երեխայի իրավունքներին վերաբերող խնդիրների հաղթահարմանը, երեխային ապրումակցելու, սթրեսադիմացկունության բարձրացմանը: Այս ողջ գործընթացում երեխայի լավագույն շահն ու իրավունքների պաշտպանությունն առաջնային նշանակություն պետք է ունենան սոցիալական մանկավարժի աշխատանքում: Երեխայի ասոցիալ վարքը, արարքներն ու գործողությունները երբեմն չեն համապատասխանում հասարակության կողմից ընդունելի նորմերին և սպասումներին: Նմանատիպ իրավիճակներում դաստիարակչական խորհրդատվություն իրականացնելիս սոցիալական մանկավարժը պետք է շատ խորը և սևեռուն

ուշադրություն դարձնի վարքի դրդապատճառային ախտորոշմանը, դրա շտկմանը՝ այն դիտարկելով որպես դաստիարակչական խորհրդատվության վերջնարդյունք, քանի որ նման պարագայում խախտված իրավունքով երեխան կարող է պատճառ դառնալ մեկ այլ երեխայի իրավունքի խախտմանը [3, էջ 95]:

Դաստիարակչական խորհրդատվությունը ինքնին մանկավարժական հաղորդակցման գործընթաց է: Այն կարելի է արդյունավետ իրականացվել համագործակցային զրույցի մոդելով, որը դրսևորվում է 2 ենթամասով՝ հոգեբանական և մանկավարժական: Հոգեբանական ենթամասում սոցիալական մանկավարժը պետք է լինի ապրումակցող ունկնդիր, երեխայի հույզերն անձ և լսող, երեխայի մտքերին ու զգացմունքներին նոր ուղղվածություն տվող, հուզականությունը փոփոխող, հուզական շտկումներ կատարող խորհրդատու: Մանկավարժական բլոկը ենթադրում է, որ պետք է ուսումնասիրվեն և անհրաժեշտության դեպքում շտկվեն երեխայի դիրքորոշումները, մի դերից մյուսի անցումը պետք է որոշակի կառուցվածք ստանա, բովանդակային նոր ձևաչափում դիտարկվի իրավունքի գիտակցման, դրա շրջանակներում պարտավորությունների բացահայտման գործընթաց:

Երեխայի իրավունքների տեսանկյունից կարևոր է մանկավարժական կոլեկտիվի հետ տարվող խորհրդատվությունը խմբային ռազմավարությունների՝ քննարկումների միջոցով: Դաստիարակչական խորհրդատվությունն առանձնահատուկ է իր տեսակներով: Ըստ իրականացման ժամանակացույցի՝ լինում են երկարաժամկետ, կարճաժամկետ, պարբերական և հրատապ-իրավիճակային [2, էջ 45]: Խնդրի պատճառականությամբ պայմանավորված՝ սոցիալական մանկավարժը կարող է ընտրություն կատարել: Դաստիարակչական խորհրդատվության արդյունավետությունը կախված է խորհրդատվության փուլերի ընթացքում կատարված աշխատանքներից:

Նախախորհրդատվական փուլում սոցիալական մանկավարժը փորձում է բացահայտել այն սովորողներին, որոնց իրավունքները խախտվել են, առավել շատ ինֆորմացիա ստանալ թիրախային խմբում հայտնված երեխաների մասին: Այս փուլում սոցիալական մանկավարժը՝ որպես խորհրդատու, ակտիվ համագործակցում է այլ գերատեսչությունների հետ: Բուն խորհրդատվական փուլը հենց դաստիարակչական խորհրդատվությունն է, որի ընթացքում շեշտը դրվում է արդյունքի վրա: Քանի դեռ չի արձանագրվել արդյունք, խորհրդատվությունն ավարտված համարել չենք կարող: Հետխորհրդատվական փուլը ենթադրում է պրոֆիլակտիկ աշխատանքների իրականացում:

Դաստիարակչական խորհրդատվության իրականացումն ունի մի շարք կարևոր սկզբունքներ [1, էջ 217-218]՝

- չվնասել
- ընդունել երեխային այնպիսին, ինչպիսին որ կա
- պահպանել կոնֆիդենցիալությունը, որքան էլ փաստերը ցնցող լինեն
- օգտագործել նվազագույն մասնագիտական բառեր
- աջակցել և ուղղորդել երեխային և ոչ թե մխիթարել, քանի որ չի կարելի երեխայից իլել իր արարքների համար պատասխանատու լինելու իրավունքն ու պարտականությունը:

«Երեխաների իրավունքների իրազեկման սոցիալ-մանկավարժական աշխատանքների կազմակերպումը դաստիարակչական խորհրդատվության միջոցով» թեմայի շրջանակներում իրականացրել ենք հարցում պարզելու համար, թե որքանով են պաշտպանված երեխաները և իրազեկ իրենց իրավունքներին: Հարցումն իրականացրել ենք հանրակրթական 2 հիմնական դպրոցների 8-րդ և 9-րդ դասարաններում, որոնցից մեկում առկա է սոցիալական մանկավարժի

հաստիք, իսկ մյուսում՝ ոչ: Յուրաքանչյուր դպրոցից հարցմանը մասնակցել է 20 աշակերտ: Ներկայացնենք սոցիոլոգիական հարցման արդյունքները և դրանց վերլուծությունները:

Հարցաթերթերում ներառված են եղել հետևյալ հարցերը:

**Հարց 1.** Որտեղի՞ց եք տեղյակ Ձեր իրավունքների մասին:

1. Ծնողներից
2. Սոցիալական մանկավարժից
3. Համացանցից

**Հարց 2.** Երբե՞ն՞ խախտվել են Ձեր իրավունքները դպրոցում:

1. Այո
2. Ոչ
3. Երբեմն
4. Դժվարանում եմ պատասխանել

**Հարց 3.** Ո՞վ է Ձեր իրավունքների պաշտպանը դպրոցում:

1. Տնօրենը
2. Սոցիալական մանկավարժը
3. Ուսուցիչները
4. Այլ տարբերակ՝ \_\_\_\_\_

Սկզբում ներկայացնենք այն դպրոցի արդյունքները, որտեղ աշխատում է սոցիալական մանկավարժ:

1-ին՝ ո՞րտեղիք եք տեղյակ Ձեր իրավունքներին հարցին աշակերտների 40 %-ը պատասխանել է ծնողներից, 50 %-ը սոցիալական մանկավարժից, իսկ 10 %-ը համացանցից:

Արդյունքները փաստում են, որ աշակերտները իրենց իրավունքների մասին գրեթե հավասարապես տեղյակ են ինչպես ծնողներից, այնպես էլ սոցիալական մանկավարժից, որը կարող է փաստել ծնող-սոցիալական մանկավարժ կապի և համագործակցության անհրաժեշտության և արդյունավետության մասին:

2-րդ՝ երբե՞ն՞ խախտվել են ձեր իրավունքները դպրոցում 20 %-ը պատասխանել է այո, 70 %-ը՝ ոչ, 0 %-ը երբեմն, 10 %-ը դժվարացել է պատասխանել:

Արդյունքները ցույց են տալիս, որ երեխաների իրավունքները հիմնականում պաշտպանված են:

3-րդ՝ ո՞վ է Ձեր իրավունքների պաշտպանը դպրոցում հարցին աշակերտների 45 %-ը պատասխանել է տնօրենը, 35 %-ը սոցիալական մանկավարժը, 15 %-ը ուսուցիչները, 5 %-ը այլ տարբերակ պատասխանը:

Արդյունքները հավաստում են, որ երեխաների իրավունքների երաշխավորը դպրոցում եղել և մնում է տնօրենը, այնուամենայնիվ, սոցիալական մանկավարժին ևս երեխաները համարում են իրենց իրավունքների պաշտպան:

Այժմ ներկայացնենք այն դպրոցի արդյունքները, որտեղ չկա սոցիալական մանկավարժի հաստիք:

1-ին՝ ո՞րտեղից եք տեղյակ ձեր իրավունքների մասին հարցին աշակերտների 35 %-ը պատասխանել է ծնողներից, 0 %-ը սոցիալական մանկավարժից, իսկ 65 %-ը համացանցից:

Այս արդյունքները փոքր-ինչ մտահոգիչ են, քանի որ երեխաների մեծամասնությունը իր իրավունքների մասին տեղեկացել է համացանցից, այնինչ համացանցից ստացված ինֆորմացիան հաճախ կարող է լինել խեղաթյուրված:

2-րդ՝ երբևէ՞ խախտվել են Ձեր իրավունքները դպրոցում հարցին պատասխանել են հետևյալ կերպ՝ 45 %-ը պատասխանել է՝ այո, 30 %-ը՝ ոչ, 15 %-ը՝ երբեմն, 10 %-ը դժվարացել է պատասխանել:

Հարցված աշակերտների շուրջ 45 %-ը նշել է, որ իրենց իրավունքները խախտվել են դպրոցում, ևս 15 %-ը նշել է՝ երբեմն, սա ևս մտահոգիչ արդյունք է:

3-րդ՝ ո՞վ է Ձեր իրավունքների պաշտպանը դպրոցում հարցին աշակերտների 40 %-ը պատասխանել է՝ տնօրենը, 0 %-ը՝ սոցիալական մանկավարժը, 15 %-ը՝ ուսուցիչները, 45 %-ը՝ այլ տարբերակ պատասխանը:

Այս արդյունքների հիման վրա կարող ենք ասել, որ կրկին մեծ թիվ է կազմում տնօրենը տարբերակը, բայց մտածելու տեղիք է տալիս 45 %-ը և այլ տարբերակ պատասխանը:

**ԵԶՐԱՎՄԱՅՈՒԹՅՈՒՆ:** Դիտարկելով երեխաների իրավունքների և ազատությունների իրազեկման, պահպանման և խախտումների կանխման անհրաժեշտությունը և գերակայությունը՝ կարող ենք ասել, որ վերջիններս սոցիալական մանկավարժի աշխատանքի կարևոր մասն են կազմում: Սոցիալական մանկավարժների հետ ունեցած մեր զրույցից պարզ դարձավ, որ դաստիարակչական խորհրդատվությունը թեև կիրառվում է նրանց կողմից, սակայն մանկավարժները կարիք ունեն դրա հնարավորությունների մասին առավել լիաժեք ու բովանդակային ծանոթացման և վերապատրաստումների: Սոցիոլոգիական հարցումները ցույց տվեցին, որ այն դպրոցում, որտեղ աշխատում է սոցիալական մանկավարժ, երեխաներն ավելի իրազեկ են, հստակ կողմնորոշված իրենց իրավունքների և ազատությունների հարցում և պաշտպանված:

### Գրականության ցանկ

8. Հարությունյան Ն. Կ., Ղազարյան Ա. Փ., Ղուկասյան Լ. Հ., Սոցիալական մանկավարժություն (բուհական ձեռնարկ), - Եր., ԵՊՀ հրատ., 2017:
9. Алмазов Б. А. И др., Методика и технологии работы социального педагога: Учебное пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений М., 2002.
10. Пусакова Н. А., Социальный педагог и права ребенка, Пермь, 2008.
11. Фигдор Г. Проблемы воспитательной консультации // Родители и дети: учебное пособие. Хрестоматия / под ред. Д. Я. Райгородского. Самара: Издательский Дом БАХРАХ-М, 2003.
12. Ալեքսանյան Ա., Դաստիարակչական խորհրդատվության դասավանդման մեթոդիական հազեցվածության հիմնահարցի շուրջ, Մանկավարժական միտք, 2015, 4(59):
13. <https://www.arlis.am/documentview.aspx?docID=6911>

## Տարրական դասարաններում զանգվածի և նրա միավորների ուսուցման մեթոդական համակարգը

**Պետրոսյան Անի, Յարազյան Վարդուհի**  
*Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան*  
*Գիտական ղեկավար՝ Գևորգյան Մարիամ*  
*Ֆիզ.-մաթ. գիտ. թեկնածու, փիլ. դոկտոր /PhD/*  
*Բաժնի պետ, Կրթության որակի ապահովման և կառավարման բաժին, ՀՊՄՀ Դասախոս,*  
*Ինֆորմատիկայի և կիրառական մաթեմատիկայի ֆակուլտետ, ՀՖՀՀ*

*Գիտական ղեկավար՝ Բաբաջանյան Անահիտ*  
*Ասիստենտ, Մաթեմատիկայի և տարրական ուսուցման մեթոդիկայի ամբիոն,*  
*Խաչատուր Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարան*

**Abstract:** This article discusses the scope of mass education in all levels of education. The peculiarities of mass education are highlighted, which are conditioned by a number of age peculiarities. This article introduces new approaches to mass expression units proposed by the authors.

**Key words.** *Sizes, mass, units of measurement, general education, mass of solid and liquid substances.*

*Հանրակրթական դպրոցի մաթեմատիկայի դասընթացի հիմնական հասկացություններից է մեծությունը: Մեծություն թեման դիտարկվում է մաթեմատիկայի ուսուցման ողջ ընթացքում՝ սահմանափակ կերպով առանձնացվելով տարբեր թեմաների ուսումնասիրության համատեքստում:*

Մեծությունների ուսուցումը, լինելով սերտ կապի մեջ առօրյա կյանքի հետ, առանցքային դեր և նշանակություն ունի կրտսեր դպրոցականների ինչպես հոգեկան գործընթացների զարգացման, այնպես էլ աշխարհայացքի ձևավորման համար: Մեծություններ թեմայի ուսուցման համատեքստում նշանակալի տեղ է զբաղեցնում զանգվածի ուսուցումը: Դեռևս կրտսեր նախադպրոցական տարիքում երեխաները զանգվածի վերաբերյալ ունենում են որոշ զգայական պատկերացումներ: Օրինակ՝ նրանք հստակ պատկերացում են կազմում ծանր և թեթև հասկացությունների վերաբերյալ: Զգայական ընկալման միջոցով ստացած գիտելիքները տարրական դպրոցում զարգանում են և գիտականորեն հիմնավորվում: Զանգվածի միավորներից առաջինն ուսուցանվում է կիլոգրամը: Կիլոգրամը/կգ/ զանգվածի մետրական չափ է: Այն ներմուծվում է «Տասնյակ» թեմայի ուսուցման ընթացքում: Մեկնաբանվում է որպես պինդ նյութերի զանգվածի չափման միավոր: Կիլոգրամ հասկացության ներմուծմանն անմիջապես հաջորդում է լիտր/լ/ հասկացությունը և մեկնաբանվում է որպես հեղուկ նյութերի զանգվածի չափման միավոր: Այնուհետև ցուցադրվում են տարբեր տարաներ, կատարում են գործնական չափումներ՝ ցուցադրված տարաների ու հեղուկ նյութերի միջոցով:

Զանգվածի չափման մյուս միավորները՝ գրամը, ցենտները և տոննան, ներմուծվում են 3-րդ դասարանում՝ «Հազարյակ» համակենտրոնի ընթացքում: Վերը նշված զանգվածի չափման միավորների ուսուցումը կատարվում է գրեթե միաժամանակ: Սակայն ուսուցիչը դրանց անդրադառնում է առանձին-առանձին՝ միմյանց միջև ստեղծելով առնչություններ:

Ուսուցիչը բացատրում է, որ գոյություն ունեն զանգվածի չափման այլ միավորներ, որոնք կիրառվում են մեծ քանակությամբ առարկաների զանգվածը որոշելու պարագայում: Օրինակ՝ հողամասից հավաքած բերքի (խնձոր, ծիրան և այլն) կամ շինանյութի (ավազ, կավ և այլն) զանգվածը որոշելիս: Դրանք են՝ ցենտներ և տոննա:

Այնուհետև նշվում է, որ առավել փոքր և թեթև առարկաների զանգվածը որոշում են զանգվածի չափման մեկ այլ միավորի՝ գրամի միջոցով: Որպեսզի կրտսեր դպրոցականները ակնառու պատկերացում ունենան գրամի մասին, հարկավոր է ցուցադրել համապատասխան կշեռքներ, կշռաքարեր (1գ-ոց, 5գ-ոց, 10գ-ոց և այլն), առաջադրել աշակերտներին վերցնել դրանք և պահել ձեռքում, որպեսզի զգան ծանրության չափը, կատարել չափումներ, բացատրել դրանց կիրառելիության դերը տարբեր ասպեկտներում և այլն:

#### **Զանգված թեմայի շարունակականությունը հանրակրթության միջին և ավագ օղակներում**

Հանրակրթության միջին օղակում զանգված թեման իր արտահայտությունն է գտնում ինչպես հանրահաշվի և երկրաչափության, այնպես էլ մի շարք բնագիտական առարկաների՝ քիմիայի, ֆիզիկայի և կենսաբանության ուսումնական ծրագրերում: Հանրակրթության միջին օղակում զանգված գաղափարի հետ աշակերտները առնչվում են ֆիզիկա ուսումնական առարկայի շրջանակներում՝ սկսած 7-րդ դասարանից: Հիմնականում այս մեծության սահմանումը տրվում է ավագ դպրոցում: 7-րդ դասարանում նյութի խտությունը սահմանելիս զանգվածը մեկնաբանվում է որպես մարմնի հատկությունը բնութագրող մեծություն:

8-րդ դասարանում անդրադարձ է կատարվում զանգվածին, երբ ձևակերպվում է Նյուտոնի II-րդ օրենքը, սահմանվում է մարմնի իմպուլսը և էներգիան:

Ֆիզիկայի մյուս բաժիններում ևս կիրառվում է «զանգված» ֆիզիկական մեծությունը և՛ տեսության մեջ, և՛ խնդիրներ լուծելիս:

«Քիմիա» առարկայի շրջանակներում քիմիական ռեակցիաների հավասարումները կազմելիս կիրառվում է զանգվածի պահպանության օրենքը [6]:

Ավագ դպրոցում զանգվածի գաղափարը տրվում է 10-րդ դասարանի մեխանիկայի «դինամիկա» բաժնում:

11-րդ դասարանում, երբ ուսումնասիրվում է մոլեկուլային կինետիկ տեսությունը, նորից անդրադարձ է լինում զանգվածի գաղափարին: Քանի որ այստեղ գործ ունենք փոքր մասնիկների հետ, մեկնաբանվում է զանգվածի ատոմային միավորը (զ.ա.մ.): Սահմանվում են հարաբերական ատոմային զանգված, մոլային զանգված հասկացությունները [7]:

12-րդ դասարանում զանգվածին կրկին անդրադարձ է կատարվում: Զանգված հասկացությանը հարաբերականության հատուկ տեսությունում էներգիայի կապը զանգվածի հետ ուսումնասիրելիս ( $E = mc^2 / \sqrt{1-v^2/c^2}$ ):

Ավագ դպրոցում «Քիմիա» առարկայի շրջանակներում զանգված հասկացությունը կիրառվում է 10-րդ դասարանում՝

Իզոտոպներ թեման ուսումնասիրելիս, երբ բացատրվում է իզոտոպի զանգվածային թիվ (A) հասկացությունը, որպես պրոտոնների (Z) և նեյտրոնների (N) թվի գումարը՝  $A = Z + N$ : Համեմատվում է էլեկտրոնների զանգվածը պրոտոնների և նեյտրոնների զանգվածի հետ, այն մատնանշվում է որպես անչափ փոքր մեծություն  $m_e = 1/1823$  զ.ա.մ.:

Միջուկային ռեակցիաներ թեման ուսումնասիրելիս բացատրվում է, որ միջուկային ռեակցիաների հավասարումները կազմվում են՝ կիրառելով «զանգվածի» և «լիցքի» պահպանման օրենքները: Այս համատեքստում վերհիշվում է «զանգվածի պահպանման օրենքը», բացատրվում այն ատոմա-մոլեկուլային տեսության տեսանկյունից [2]:

«Ավոգադրոյի օրենքը» թեմայի շրջանակներում ուսումնասիրվում է գազային խառնուրդի միջին մոլային զանգված ( $M_{\text{միջ}}$ ) հասկացությունը:

10, 11, 12-րդ դասարաններում, խնդիրների և վարժությունների հաշվարկները կատարելիս, կրկին անդրադարձ է լինում զանգված հասկացությանը:

*Ինչպես երևում է վերը նշվածից, հանրակրթության ուսումնական ծրագրում զանգված հասկացությունը ուսուցանվում է մեծ ծավալով և խտությամբ: Չանգվածի ուսուցումը սկսվում է առաջին դասարանից և շարունակվում է՝ ընդգրկելով հանրակրթության բոլոր օղակները: Յուրաքանչյուր օղակում զանգված հասկացությունը ուսուցանվում է առավել մեծ խտությամբ և ծավալով: Մակայն զանգված հասկացության ուսուցման հիմքերը դրվում են տարրական դպրոցում, որը հիմք է դառնում աշակերտների կողմից զանգված հասկացության ճիշտ ընկալման, ինչպես նաև հանրակրթության միջին և ավագ օղակներում արդյունավետ ուսումնառության համար:*

**Չանգվածի ուսուցման առանձնահատկությունները տարրական դպրոցում** Տարրական դպրոցում զանգվածի ուսուցումն ունի որոշ առանձնահատկություններ, որոնք բխում են ինչպես թեմայի յուրահատկությունից, այնպես էլ սովորողների տարիքային և հոգեբանական առանձնահատկություններից: Օրինակ՝ «Չանգված» մեծության ուսուցման առանձնահատկություններից է դրա գործնական բնույթը, որը պայմանավորված է կրտսեր դպրոցականների ակնառու-գործնական մտածողությամբ:

Չանգվածի ուսուցման մյուս առանձնահատկությունը պայմանավորված է հանրակրթական ծրագրով պարտադիր դարձած ֆինանսական կրթության բաղադրիչի ներառմամբ, որի հիմքերը դրվում են տարրական դպրոցում: Դրա շնորհիվ ամուր կապ է ստեղծվում «Մաթեմատիկա» առարկայի և առօրյա կյանքի միջև՝ առաջացնելով ուսումնական մոտիվացիա:

Հաջորդ առանձնահատկությունը կապված է պինդ և հեղուկ նյութերի զանգվածի չափման միավորների, դրանց միջև առնչությունների և եզրույթների տարբերությամբ:

Չանգվածի ուսուցման յուրահատկություններից է նաև այն, որ եթե պինդ առարկաների զանգվածի չափման միավորները հաշվելիս հիմնվում ենք թվարկության կարգ և դաս հասկացության վրա, ապա հեղուկ նյութերի զանգվածի միավորների ուսուցման պարագայում այլ մոտեցում է ցուցաբերվում:

**Չանգվածի չափման նոր միավոր**

Չանգվածի չափման միավորների շուրջ արված որոշ ուսումնասիրություններ թույլ են տալիս փաստել, որ թեև պինդ նյութերի զանգվածի միավորների ուսուցումը հիմնվում է կարգ և դաս հասկացությունների վրա, սակայն որոշ դեպքերում մի չափման միավորը նույն սեռի այլ չափման միավորներով ներկայացնելու պարագայում այդ համակարգից որոշ կարգեր դուրս են մղվում, որն էլ ուսուցման գործընթացում առաջացնում է որոշ դժվարություններ: Ստիպված ուսուցումը որոշ դեպքերում հիմնվում է մեխանիկական անգիրի վրա, որն էլ հակասում է մանկավարժական մի շարք սկզբունքներին:

Օրինակ՝ եթե չափման բարձր միավորը ( տոննա, ցենտներ) վերածում ենք կիլոգրամի, բացակայում է միավորների դասի II կարգը՝ 10-ավորների կարգը:

Տոննա	Ցենտներ		կիլոգրամ
1000 կգ	100 կգ		1 կգ

*Աղյուսակ 1*

Իսկ երբ զանգվածի չափման բարձր միավորները (տոննա, ցենտներ, կիլոգրամ) արտահայտում ենք չափման ամենափոքր միավորով, այսինքն՝ գրամով, ապա բացակայում է II դասի II կարգը, այսինքն՝ 1000-ավորների դասի II կարգը՝ 10000-ավորների կարգը:

*Աղյուսակ 2*

ա	Տոնն	Ցենտներ	Կիլոգրամ	գրամ
	10000	10000	1000 գ	1 գ
	00 գ	0 գ		գ

Վերը նշվածից բխում է զանգվածի չափման նոր միավորի ներմուծման անհրաժեշտություն: Այս առիթով առաջարկում ենք ներմուծել զանգվածի չափման նոր միավոր, որը կլրացնի կարգերի միջև բացը և թույլ կտա ուսուցումը ամբողջովին կազմակերպել կարգ և դաս հասկացությունների հիման վրա՝ խուսափելով մեխանիկական անգիրից:

Նոր չափման միավորը պայմանականորեն անվանել ենք **«Տակիգրամ»**: Անվանումը ընտրվել է որպես «տասը կիլոգրամ» անվանման հապավում: Այն իմաստային առումով նշանակում է տվյալ միավորը՝ արտահայտած կիլոգրամով և համահունչ է զանգվածի չափման մյուս միավորների անվանումներին (կիլոգրամ, գրամ):

Մեր կողմից առաջարկած նոր չափման միավորի անվանման բառիմաստի բացատրական աշխատանքից հետո, աշակերտների համար այն կդառնա պարզ և դյուրըմբռնելի: Լատիներենից թարգմանաբար «կիլո» նշանակում է 1000 (հազար): Հետևաբար, **«Տակիգրամ»** եզրույթը տրամաբանորեն կնշանակի **տասը կիլոգրամ կամ տասը հազար գրամ**:

Առաջարկում ենք նոր մոտեցմամբ զանգվածի չափման

*Աղյուսակ 3*

	Գրամ	Կիլոգրամ	Տակիգրամ	Ցենտներ
1 Կիլոգրամ	1000			
<b>1 Տակիգրամ</b>	<b>10000</b>	<b>10</b>		
1 Ցենտներ	100000	100	<b>10</b>	
1 Տոննա	1000000	1000	<b>100</b>	10

միավորների հետևյալ աղյուսակը՝

Մեծությունների և նրանց չափման մասին ընդհանուր պատկերացումների ձևավորման համար անհրաժեշտ է, որպեսզի կրտսեր դպրոցականների գործունեությունը կոնկրետ մեծություններն ուսումնասիրելիս բնութագրվի որոշակի ընդհանրությամբ [1]: Երկարության և զանգվածի միավորները զուգահեռաբար են ուսումնասիրվում՝ մեկը մյուսի հետ փոխկապված: Երկու մեծություններն էլ պատկանում են չափման մետրական համակարգին: Հենց սա էլ թույլ է տալիս մեծությունները քննարկել թվարկության ուսումնասիրման հետ սերտ կապի պայմաններում:

Այդ ընդհանրության հիմքը կազմվում է ինչպես մեծությունների մաթեմատիկական քննարկմամբ, այնպես էլ կրտսեր դպրոցականների այն հոգեբանական առանձնահատկություններով, որոնք անհրաժեշտ են հաշվի առնել ուսուցումը կազմակերպելիս [4]:

Մեր կողմից առաջարկած զանգվածի նոր չափման միավորը հնարավորություն կստեղծի ուսուցման գործընթացը իրականացնել առավել դյուրին և տրամաբանված: Ստեղծելով զանգվածի և թվարկության տասական համակարգի միջև ամուր կապ և համապատասխան առնչություններ՝ թույլ կտա խուսափել մեխանիկական անգիրից և կնպաստի նյութի գիտակցաբար յուրացմանն ու գործնականում առավել դյուրին կիրառմանը:

**Եզրակացություն**

1. Զանգվածի և նրա միավորների ուսուցումը անմիջականաորեն կապ է ստեղծում «Մաթեմատիկա» ուսումնական առարկայի և առօրյա կյանքի միջև:

2. Նպաստում է բարձրակարգ մտածողության զարգացմանը:
3. Ապահովում է հոգեկան բոլոր գործընթացների ակտիվացումը:
4. Զանգվածի և նրա միավորների նոր համակարգը կնպաստի նյութի գիտակցաբար յուրացմանը՝ խուսափելով մեխանիկական անգիրից:

#### **Գրականության ցանկ.**

1. Է.Բ.Այվազյան «Մաթեմատիկայի դասավանդման մեթոդիկա» (ընդհանուր մեթոդիկա), Դասագիրք մանկավարժական բուհերի մաթեմատիկայի ֆակուլտետների և ԵՊՀ մաթեմատիկայի և մեխանիկայի ֆակուլտետի ուսանողների համար: Եր., ԵՊՀ հրատ., 2016, 202 էջ:
2. Կ. Ավետիսյան, Դ. Մնացականյան «Քիմիայի դասավանդումը հանրակրթական դպրոցի 7–9–րդ դասարաններում», «Անտարես» հրատ. 2013 Եր.. 106 էջ:
3. Ք. Բդոյան «Քիմիա» ուսուցչի ձեռնարկ 10-12-րդ դասարաններ, Երևան 2010. 112 էջ:
4. Ս.Ա.Իսկանդարյան, «Մեծությունների ուսուցումը տարրական դասարաններում»: Մեթոդական ցուցումներ: «Լույս», Երևան 1986 , էջ 26–33
5. Իսկանդարյան Ս. Ա., Իսկանդարյան Ս. Ս. «Տարրական դասարաններում մեծությունների ուսուցման մեթոդիկան»: Ուսումնամեթոդական ձեռնարկ: Եր., «Զանգակ–97», 2010. 84 էջ:
6. Ա. Մամյան, Ն.Նուրբեկյան «Ֆիզիկայի դասավանդումը հանրակրթական դպրոցի 7–9–րդ դասարաններում» ուսուցչի ձեռնարկ, «Անտարես» հրատ. 2013 Եր.. 74 էջ:
7. Է. Ղազարյան, Գ. Մելիքյան «Ֆիզիկա 10–12» ուսուցչի ձեռնարկ, Էդիթ Պրինտ, Եր. 2010, 104 էջ:
8. Моро М.И., Пышкало А.М. Методика обучения математике в I - III класса, Москва: Просвещение, 1975. 105 с.

## Աուդիոգրքերի դերը օտար լեզվի ուսուցման մեջ

Պետրոսյան Զարա

Գավառի պետական համալսարան  
Բանասիրական ֆակուլտետ, անգլերեն լեզվի և  
գրականության բաժին 3-րդ կուրս

Գիտական դեկավար՝ Ս. Հ. Հայրջյան  
ԳՊՀ, ԲՖ օտար լեզվի և գրականության ամբիոնի դասախոս

**Аннотация:** Со временем процесс обучения дополнялся различными методами, что привело к научным и техническим инновациям. Одно из нововведений – использование аудиокниг в обучении, особенно на иностранных языках. Эти «говорящие книги» могут развить и укрепить языковые навыки, необходимые для полноценного общения на иностранном языке. Использование аудиокниг улучшает, обогащает и дополняет словарный запас, стимулирует воображение, навыки произношения, правильный акцент, выразительность. Уникальная особенность аудиокниги в том, что она является связующим звеном между четырьмя языковыми навыками.

**Ключевые слова:** аудиокниги, развитие навыков, преподавание и изучение иностранного языка.

Օտար լեզվի ուսուցման մեջ շատ է կարևորվում նորագույն տեխնոլոգիաների կիրառությունը, որն ապահովում է նորարարական միջոցներ ուսուցման և ուսումնասիրության մեջ՝ դրանով իսկ հեշտացնում հաղորդակցվելու կարողությունը: Մեր *նպատակն է պարզաբանել* աուդիոգրքերի դերակատարումը օտար լեզվի ուսուցման կազմակերպման գործում:

Նպատակից ելնելով՝ մեր առջև խնդիր է դրված՝

- 1) *ուսումնասիրել* աուդիոգրքերի առանձնահատկությունները օտար լեզվի ուսուցման մեջ,
- 2) *առաջարկել* աուդիոգրքերի կիրառմամբ մի քանի վարժանքներ օտար լեզվի ուսուցման մեջ:

Սույն հետազոտությունն իրականացվել է հետևյալ *մեթոդների* կիրառմամբ՝ վերլուծություն, վերացարկում, համեմատում:

Կրթության մեջ աուդիոգրքերի ակադեմիական նշանակությունը ձևավորվեց Թոմաս Էդիսոնի կատարած ֆոնոգրաֆի գյուտից (1877թ.) հետո, որով կենդանի խոսքի ձայնագրումն առաջին անգամ հնարավոր էր դարձել: «Հնչյունագրական գրքերը» ("Phonographic books") Էդիսոնի նախատեսած հավելվածներից էին, որոնք «խոսում էին կույրերի հետ՝ առանց նրանց կողմից ջանքեր գործադրելու» [1]: Կարող ենք ասել, որ հենց այս գյուտից հետո նկատվել է *տեխնոլոգիայի անմիջական կապը բանավոր գրականության հետ*:

**Աուդիոգիրքը** (բառացի՝ *ձայնային գիրք*) կամ «**խոսող գիրք**» գեղարվեստական կամ վավերագրական ստեղծագործության ձայնագրությունն է՝ ցանկացած ձայնային կրիչի վրա: Օգտագործման հարմարավետության պատճառով՝ աուդիոգրքերի պահանջարկը տարեցտարի աճում է:

«*խոսող գիրք*» տերմինն առաջացել է 1930-ական թվականներին ԱՄՆ-ում, երբ ստեղծվեցին կառավարական ծրագրեր, որոնք նախատեսված էին ընթերցանության նյութ տրամադրել Առաջին համաշխարհային պատերազմի ժամանակ վիրավորված, տեսողությունը կորցրած զինվորներին, ինչպես նաև՝ տեսողության խանգարումներ ունեցող այլ մեծահասակներին [1]: Փաստորեն, այս նախագիծը համարվում է *աուդիոգրքերի տարածման առաջին գործնական փորձը*: Ինչպես տեսնում ենք, առաջին աուդիոգրքերը ծառայել են հիմնականում տեսողական խնդիրներ ունեցող

անձանց համար: Մինչ աուդիոգրքերի ի հայտ գալը, տեսողական խնդիրներ ունեցողները բավարարվել են միայն *Բրայլի գրեր* կոչվող կետառեղիեֆային այբուբենով՝ ստեղծված *Ֆրանսիացի* Լուի Բրայլի կողմից 1824 թվականին [2]: Այդուհանդերձ, **«աուդիոգրք» տերմինը** գործածվել է 1970-ականներին, երբ *ձայներիզները սկսեցին փոխարինել ձայնագրություններին* [1, էջ 1-21]:

Ոչ միայն արտասահմանյան երկրներում, այլ նաև ՀՀ-ում աուդիոգրքերը մեծ դեր են խաղում նաև կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների համար, ներառական կրթության մեջ: Ինչպես հայտնի է, ուսումնական նյութերի ճնշող մեծամասնությունը արտադրվում է տպագիր տեքստերով, ուստի անմխիթաբ վիճակում են հայտնվում այն սովորողները, որոնց մոտ առկա են տեսողական խնդիրներ, ուշադրության տիրույթի խնդիրներ, հիպերակտիվություն կամ դիսլեքսիա:

Աուդիոգրքերի լայնամասշտաբ տարածումը ժամանակի ընթացքում հետաքրքրեց նաև օտար լեզուներ ուսումնասիրողներին, սովորողներին, դասավանդողներին: Բոլորին քաջ հայտնի է, որ ցանկացած օտար լեզու սովորելու համար անհրաժեշտ է տիրապետել լեզվի ուսուցման արդյունքում ձևավորվող ու զարգացող **հաղորդակցական հմտությունների չորս տեսակներին, որոնք են՝ խոսելը, գրելը, կարդալը և լսելը (speaking, writing, reading, listening)** [3]:

Ուսումնասիրողների մի մասը գտնում է, որ աուդիոգրքերը նպաստավոր են միայն լսելու հմտությունը զարգացնելու համար, իսկ մյուս հմտությունների համար անօգուտ են: Հակադրվելով այդ կարծիքին, մենք պնդում ենք, որ աուդիոգրքերի ճիշտ կիրառմամբ և համապատասխան վարժանքների միջոցով հնարավոր է հասնել բոլոր չորս հմտությունների բարելավմանն ու զարգացմանը: Կատարելով աուդիոգրքերի կիրառման շուրջ ուսումնասիրություն, նշեցինք աուդիոգրքերի ընձեռած կարողությունները:

Այսպիսով, աուդիոգրքերը սովորողներին հնարավորություն են տալիս.

**1. Ընկալել և վարժվել ճիշտ արտասանությանը:** Ինչպես գիտենք, ոչ բոլոր լեզուներում են բառերը կարդացվում հենց այնպես, ինչպես որ դրանք գրվում են, ուստի աուդիոգրքը մատուցում է միանգամից բառն իր ճիշտ արտասանությամբ:

**2. Ընկալել տվյալ տեքստի բովանդակությունը՝ ըստ առոգանության:** Քանի որ աուդիոգրքերի մեծամասնությունը ձայնագրվում է պրոսֆեսիոնալ անձանց (հիմնականում՝ դերասանների) կողմից, նրանց ձայնի արտահայտչականությունն ու երանգավորումը մեծ դեր են խաղում բանավոր խոսքը ընկալելու, ըմբռնելու գործում:

**3. Հարստացնել բառապաշարը.** սովորողները ունկնդրելիս կարող են համալրել իրենց բառապաշարը իրենց համար նոր բառերով, արտահայտություններով:

**4. Բարելավել քերականական գիտելիքները, գրագիտության որակը:** Հատկանշական է, որ սովորողը լսելուն զուգահեռ որսում է նյութի շարադասությունը, կապակցման եղանակները, որոնց միջոցով հղկվում է սեփական խոսքը:

**5. Ուժեղացնել սովորողի ուշադրությունը:** Սկսնակ ունկնդիրների համար աուդիոգրքերին վարժվելը որոշակի ժամանակ է պահանջում: Երբեմն նրանք ստիպված են լինում ձայնագրության միևնույն հատվածը կրկին լսել՝ իմաստը ընկալելու համար: Իսկ փորձառու ունկնդիրները հեշտությամբ են որսում նյութի բովանդակությունն ու գաղափարները: Այս ամենը կատարվում է նրանց ուշադրության սրման շնորհիվ:

**6. Ամրապնդել լսողական հիշողությունը:** Որքան զարգացած է լսելու հմտությունը, այնքան էլ զուգահեռաբար զարգանում է նյութի մտապահման ֆունկցիան: Դրա արդյունքում բարելավվում է լսողական հիշողությունը և անգամ նպաստում է նյութի վերարտադրմանը թե՛ բանավոր, թե՛ գրավոր կերպով:

Աուդիոգրքերի ամենասովորական կիրառումը որպես *օժանդակ միջոց* հանդես գալն է՝ նյութը ավելի հեշտ յուրացնելու համար: Մենք առաջարկում ենք աուդիոգրքերի կիրառմամբ հետևյալ *վարժանքները*.

1. **Առաջին վարժանքը** իրար է կապում բոլոր **չորս լեզվական հմտությունները**, իհարկե, ըստ վարժանքի փուլերի: Սովորողը առաջին փուլում երկու անգամ **ունկնդրում է** պատմվածքից որևէ հատված, մոտավորապես 6-10 բույս տևողությամբ: Առաջին անգամվա լսելը սովորաբար համարվում է *մակերեսային ունկնդրում*, իսկ երկրորդ անգամվա լսելը՝ *ինտենսիվ*: Հաջորդ փուլում սովորողը գրի է առնում իր ստացած ինֆորմացիան: Այստեղ գործի է դրվում **գրելու հմտությունը**. սովորողի գրվածքից ակնհայտ է դառնում նրա ստացած և նրա կողմից կիրառվելիք բառապաշարի քանակը, տեքստի ուղղագրությունը, նախադասությունները քերականապես ճիշտ կառուցելու կարողությունը, կետադրությունը, գրագիտությունը: Հաջորդ փուլում սովորողին տրվում է նույն ձայնագրության տեքստային տարբերակը: Այստեղ դիտվում է **կարդալու հմտությունը**, որի արդյունքում սովորողը կարդում և ըմբռնում է տեքստի բովանդակությունն ու իմաստը, առանձին գրի է առնում բոլոր այն բառերն ու արտահայտությունները, որոնք իրեն ծանոթ չէին եղել, և նա դրանք գրի չէր առել: Սովորողն ինքն է ստուգում իր գրածն ու տեքստային տարբերակը, կատարում համապատասխան ուղղումներ և շտկումներ: Վերջին փուլը **խոսելու հմտությունն** է ներկայացնում. սովորողը վերարտադրում է տեքստը՝ օգտագործելով նաև այդ ընթացքում սովորած բառապաշարը: Այստեղ դիտվում է սովորողի բանավոր խոսքի հմտությունը՝ առոգանությունը, ճիշտ արտասանությունը:

2. **Երկրորդ վարժանքը** իրար է կապում **սովորողի ստացած գիտելիքն ու երևակայությունը**: Այս վարժանքն առավել մոտիվացիոն կարող է լինել կրտսեր դպրոցականների համար: Վարժանքի 1-ին փուլում սովորողը ունկնդրում է որևէ հեքիաթի կամ պատմվածքի ձայնային տարբերակը, միաժամանակ նշումներ է անում թղթի վրա: 2-րդ փուլում սովորողը նկարում է, թղթի վրա պատկերում իր ունկնդրած նյութից հատվածներ, օրինակ՝ Մոխրոտիկին ու իր խորթ մորը, Մոխրոտիկին պարահանդես գնալիս, Մոխրոտիկի ու արքայազնի ամուսնությունը և այլն: Վարժանքի 3 – րդ փուլում սովորողը պատմում է իր նկարած նկարների բովանդակությունը, ըստ այդմ՝ բանավոր կերպով ներկայացնում իր լսած նյութը:

Կարող ենք ստեղծել բազմապիսի վարժանքներ, այդուհանդերձ պետք է հաշվի առնել երկու կարևոր հանգամանքներ նախքան վարժանքներին անցնելը: Առաջինը՝ աուդիոգրքը պետք է համապատասխանի սովորողի *լեզվական կարողությունների մակարդակին*՝ ըստ CEFR միջազգայնորեն ընդունված չափորոշի [4]: Եվ երկրորդը՝ աուդիոգրքի ընտրության հարցում ցանկալի է սովորողի նախասիրությունները հաշվի առնել. քանի որ նյութը պետք է լինի սովորողի համար *մոտիվացնող և հետաքրքիր*, որպեսզի սովորողը հաճույքով աշխատի նյութի վրա:

Կատարելով ընդհանրացում՝ վստահաբար կարող ենք ասել, որ մեծ է աուդիոգրքերի դերն ու նշանակությունը ներկայիս ուսուցման և ուսումնառության գործընթացում: Աուդիոգրքը կապակցող շղթա է լեզվական բոլոր չորս հմտությունների միջև: Աուդիոգրքի կիրառմամբ և ճիշտ մշակված առաջադրանքների շնորհիվ սովորողը կկարողանա հեշտությամբ հասկանալ լեզվակրի խոսքը, բարելավել սեփական լեզվական հմտությունները, արտասանությունը, հարստացնել ու համալրել բառապաշարը, հղկել բանավոր խոսքը:

#### ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՑԱՆԿ.

1. Matthew Rubery, Audiobooks, Literature, and Sound Studies. - ed. 2011 - 248 p.
2. <https://www.peoples.ru/state/teacher/lui-brayl/history.html> (08.11.2021)
3. <https://www.tesolcourse.com/tesol-glossary/Receptive-and-Productive-Skills/> (08.11.2021)

4. <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cefr/> (08.11.2021)

**ԱՌԱՋԱՆՑԻԿ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ ԳՈՅՈՒԹՅՈՒՆ  
ՈՒՆԵՑՈՂ ՍՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆԸ ԵՎ ԴՐԱՆՑ ԿԵՐԱՌՄԱՆ  
ԴԻԴԱԿՏԻԿԱԿԱՆ ՆՊԱՏԱԿԱՀԱՐՄԱՐՈՒԹՅՈՒՆԸ**

**Անի Խաչիկի Շահբազյան**

I կուրս, Բնագիտամաթեմատիկական ֆակուլտետ,  
ՀՀ ԿԳՄՄՆ «Շիրակի պետական համալսարան» հիմնադրամ,  
ք. Վանաձոր, Հայաստանի Հանրապետություն

(Գիտական ղեկավար՝ Արմեն Միշայի Ծատուրյան մ.գ.դ., դոցենտ,  
քիմիա և կենսաբանության ամբիոն,  
ՀՀ ԿԳՄՄՆ «Վանաձորի պետական համալսարան» հիմնադրամ,  
Վանաձոր, Հայաստանի Հանրապետություն)

**Аннотация.** В работе проанализированы существующие представления об опережающем обучении и предлагаемые модели его реализации. В результате анализа выявлены наиболее ценные подходы при организации такого обучения, и обоснована дидактическая целесообразность их применения, учитывая требования предметных стандартов, существующие проблемы в процессе обучения, вопросы непрерывного образования и возрастно-психологические особенности обучающихся. Обсуждена сущность одной модели опережающего обучения, которая было введена в последние годы, и кардинально отличается от предыдущей, и подчеркнута важность этого подхода при решении дидактических задач.

**Բանալի բառեր.** առաջանցիկ ուսուցում, մոդելների կիրառում, դիդակտիկական նպատակահարմարություն, գիտելիքների տեղափոխում, ասոցիատիվ-առաջանցիկ կապեր:

ՀՀ հանրակրթության նոր չափորոշիչները սահմանում են այն կոմպետենցիաները, որոնք ներկայացվում են սովորողներին և շրջանավարտներին: Դրանց մի մասը վերաբերվում է ուսուցման գործընթացում ձեռք բերվող գիտելիքներին, հմտություններին, ունակություններին, մտածողության տարբեր ձևերին և այլ, իսկ մյուս մասը այն արժեքային համակարգին, որը սովորողը պետք է ձեռք բերի ուսումնառության ընթացքում:

Ուսուցման գործընթացում կարևորվում են սովորողների տարիքա-հոգեբանական առանձնահատկությունները, որովհետև սխալ ընտրված պահանջները ներդաշնակ չեն կարող լինել սովորողի հնարավորությունների հետ, որը կարող է բերել կա՛մ չարդարացված դժվարություններ, կա՛մ էլ ժամանակի կորուստ:

Հայտնի ռուս հոգեբան Լ.Ս. Վիգոտսկին իր հայտնի «Ուսուցման պրոցեսում երեխաների մտավոր զարգացումը» աշխատությունում [1] խոսելով երեխաների մտավոր հնարավորությունների մասին, նշել է, որ «Երեխային հնարավոր է սովորեցնել միայն այն, ինչ նա կարողանում է սովորել... Երեխային սովորեցնել այն, ինչ նա ի վիճակի չէ սովորել, նույնքան անպտուղ է, որքան նրան սովորեցնելը այն, ինչ նա արդեն կարողանում է անել ինքնուրույն»: Վերջինս նշանակում է, որ միայն ադեկվատ ձևով և բովանդակությամբ ընտրված ուսումնական նյութը և մեթոդները կարող են ապահովել սովորողների մտավոր զարգացումը:

Ժամանակային և բովանդակային առումով ուսուցման գործընթացը, որն անվերջ է, պայմանականորեն բաժանվում է երեք ուսումնառության փուլերի՝ նախկին ուսումնառություն, ընթացիկ ուսումնառություն և հետագա ուսումնառություն: Այսպիսի դասակարգման հիման վրա էլ ժամանակի ընթացքում դիդակտիկայում ձևավորվել է «առաջանցիկ ուսուցման» գաղափարը:

Ըստ ռուս հոգեբան Ի.Ա. Զիննայայի՝ Լ.Ս. Վիգոտսկու կողմից ձևակերպված առաջանցիկ ուսուցման մեթոդը նպաստում է ուսուցման արդյունավետ կազմակերպմանը, սովորողի մտավոր գործունեության ակտիվացմանը և զարգացմանը, ուսուցիչների համագործակցությամբ ինքնուրույն գիտելիքների ձեռքբերմանը, տարբեր տիպի կարողությունների ձևավորմանը՝ ուղղված ուսումնական ակտիվ գործունեությանը:

Առաջանցիկ ուսուցման գաղափարը վաղուց և հաստատակամորեն մուտք է գործել մանկավարժական տերմինաբանության մեջ, և տարբեր հետազոտողների (Շ.Ա. Ամոնաշվիլի, Լ.Վ. Զանկով, Ա.Ա. Լյուբլինսկի, Ս.Լ. Լիսենկովա, Փ.Ֆ. Շատալով, Ա. Մ. Ծատուրյան և այլոք) կողմից առաջարկվել են առաջանցիկ ուսուցման կազմակերպման տարբեր մոդելներ, սակայն մինչ այժմ դիդակտիկայում ուսուցման այդպիսի գործընթացի վերջնական սահմանում չի տրված:

Աշխատանքի նպատակն է վերլուծել առաջանցիկ ուսուցման իրականացման գոյություն ունեցող մոդելները և քննարկել դրանց կիրառման դիդակտիկական նպատակահարմարությունը՝ էլնելով հանրակրթության ժամանակակից չափորոշիչային պահանջներից և դրանց կիրառման նպատակահարմարությունից:

[2] աշխատանքում վեր հանելով ուսուցման պրոցեսում սովորողների զարգացման խնդիրները, ռուս հոգեբան Լ.Վ. Զանկովը անդրադարձ է կատարել առաջանցիկ ուսուցման կազմակերպմանը: Ըստ նրա, առաջանցիկ ուսուցման արդյունավետ կազմակերպումն ուղղված է ոչ միայն սովորողի մտավոր գործունեության ակտիվացմանը, զարգացմանը, այլ սովորողների հետ համագործակցությամբ ինքնուրույն գիտելիքներ ձեռք բերելու կարողության ձևավորմանը, այսինքն՝ ինքնազարգացմանը: Լ.Վ. Զանկովի և ռուս հոգեբան-մանկավարժ Ա.Ա. Լյուբլինսկու կատարած հետազոտության արդյունքում ապացուցվել է երեխաների արագ զարգացման փաստը, որի հիման վրա հետազոտողները եկան այն եզրահանգման, որ պետք է փոխել ուսուցման բովանդակությունը և մեթոդները: Լ.Վ. Զանկովի կատարած փորձերի հիման վրա են ձևակերպվել առաջանցիկ ուսուցման տեսական և գործնական հիմքերը: Նրա համակարգի ուսուցումը հիմնված է 5 հիմնական սկզբունքների վրա՝ բարդության բարձր մակարդակ, արագ տեմպ, ինքնուսուցման կողմնորոշում, անձնային որակների զարգացում, անհատական մոտեցում:

Համաձայն մեթոդիստ-ուսուցիչ Ս.Ն. Լիսենկովայի, առաջանցիկ ուսուցումը թույլ է տալիս յուրաքանչյուր աշակերտի աշխատել դանդաղ՝ իր կարողություններին և հնարավորություններին համապատասխան և այնքան ժամանակ, որքան անհրաժեշտ է վստահորեն առաջ շարժվելու համար [3, էջ 4]: Նա [4] աշխատանքում վերլուծելով առաջանցիկ ուսուցման կազմակերպման մեթոդները, նշել է, որ, առաջանցիկ ուսուցման հիմք են հանդիսանում.

- Մեկնաբանվող կառավարումը որպես ուսուցիչ-աշակերտ հետադարձ կապի ճշգրտման հնարավորություն, դասաժամանակի խնայողություն, ինքնուրույնության և ուշադրության դաստիարակում, կենտրոնանալու կարողություն,
- Հենակետեր. մեծ հենակետեր՝ սխեմաներ, փոքր հենակետեր՝ քարտեր: Սխեման աշակերտի մտքի, պրակտիկ գործունեության հենակետն է, աշակերտի և ուսուցչի կապող օղակը: Հենակետային սխեմաները՝ դրանք գծագրերի, նկարների, եզրահանգումների տեսքով ձևավորումներն են, որոնք ծնվում են բացատրման պահին: Դրանք թույլ են տալիս բոլոր առարկաների ուսուցման ժամանակ աշակերտներին մղել ակտիվ գործունեության, նրանց հասցնել ուսուցանվող թեմայի վերաբերյալ պատկերացումների այնքան ժամանակ, մինչև կձևավորվեն հասկացություններ և կայուն հիմքեր:

Ըստ Ս.Ն. Լիսենկովայի, այսպիսի աշխատանքի ժամանակ սովորողները զերծ են մնում կանոնների և ձևակերպումների մեխանիկական մտապահումից: Նրանք յուրացնում են բովանդակությունը, իրենց տրված սխեմատիկ հիմքերի վրա ստեղծում են կանոններ, որոնց միջոցով հեշտությամբ կատարում են առաջադրված առաջադրանքները: Կարևոր դիտարկում է, որ նմանատիպ սխեմատիկ հիմքերը չպետք է անընդհատ փակցված լինեն սովորողների մոտ, այլ պետք է ժամանակ առ ժամանակ ցուցադրվեն դասապրոցեսի ընթացքում: Ըստ նրա, բարդ թեման

պետք է երկար մշակվի, և կգա ժամանակ, երբ նույնիսկ ամենաթույլ աշակերտը հաջողությամբ կպատասխանի հարցերին: Յուրաքանչյուր դասի, բացառությամբ անցած և ներկայի նյութի, նա տալիս է ամենադժվար նյութի փոքր մասերը, որոնք սովորողները կսովորեն շատ ավելի ուշ: Ուսուցիչը դա անվանում է «մեծ հեռանկար»: Լավագույն սովորողները ինտուիտիվ կերպով ըմբռնում են ապագայի դժվար թեմաները՝ զգալով ինտելեկտուալ հաճույք, իսկ թույլերն իրենց օգնությամբ դանդաղ, կրկնվող կրկնություններով ընկալում են իրենց համար դժվար նյութը և վերջում յուրացնում այն մինչև վերջնաժամկետը՝ ամբողջ դասարանի հետ համընթաց:

Առաջանցիկ ուսուցման իրականացման իր տարբերակն է առաջարկել նաև վաստակավոր մանկավարժ Վ.Ֆ. Շատալովը: Նա կարծում է, որ ուսուցումը պետք է սկսել ոչ թե պարզ ու փոքր նյութերից, որոնց լավ յուրացումը կհանգեցնի հետագա ավելի բարդ նյութի հեշտությամբ ընկալմանը, այլ պետք է սկսել ամբողջ ծրագրի ամենաբարդ նյութը սովորողներին բացատրելուց: Վ.Ֆ. կարծիքով, եթե սովորողը ընկալի բարդ նյութը, ապա նրան առավել հեշտ կտրվեն հետագա ավելի մանր նյութերը, որոնք նախատեսված են չափորոշիչներով: Ընդ որում, ըստ նրա պետք է հաշվի առնել, որ բանական էակը չի կարող միաժամանակ արդյունավետորեն ընկալել և յուրացնել  $7 \pm 2$  նոր հասկացությունից ավելին:

Առաջանցիկ ուսուցման կազմակերպման բացի վերջին մոտեցումից, վերոհիշյալ մյուս մոտեցումներում սովորողը գործ է ունենում միանգամայն նոր և առավել դժվար նյութի յուրացման խնդրի հետ: Շատ դեպքերում դա կարող է բերել անհարկի ծանրաբեռնվածության և հիասթափության, քանզի այն չի տեղավորվում ընթացիկ ուսումնառության տրամաբանության մեջ: Եվ բացի այդ, դա ընդամենը ծրագրային փոփոխություն է, որը կարելի է կատարել ցանկացած ժամանակ՝ հիմնավորելով վերջինիս անհրաժեշտությունը:

Վերջին տարիներին առաջանցիկ ուսուցման կազմակերպման մի մոդել է առաջ քաշվել մանկավարժ Ա.Մ. Ծատուրյանի կողմից, որը թվարկվածներից է ապես տարբերվում է իր մոտեցումներով և փիլիսոփայությամբ: Նրանում շեշտը դրվում է ոչ թե հետագա ուսումնառության նյութը ներկա ուսումնառություն տեխափոխելու վրա, այլ ընդհակառակը՝ ներկա ուսումնառությունից դեպի հետագա ուսումնառության գիտելիքների տեղափոխման վրա:

Առաջարկված մոդելում կիրառվում է տրամագծորեն հակառակ մոտեցումը: Այս դեպքում ուսուցիչը մտովի ասոցիացիաներ է ստեղծում ընթացիկ դասի նյութում առկա որոշ գիտելիքների «միավորի» (հասկացություն, օրենք, մեծություն, սկզբունք, մեթոդաբանական հնարներ և այլն) և նրա հետագա համանման (անալոգ) դրսևորումների միջև:

Գիտելիքների փոխանցումն այս դեպքում անուղղակի բնույթ ունի, քանի որ եթե նյութը, որն անհրաժեշտ է տեղափոխել ապագա ուսումնառություն, հայտնի է և՛ ուսուցչին, և՛ աշակերտին: Մակայն, հետագայում կոնկրետ ինչ իրադրություններում պետք է կիրառվի այդ նյութը, ծանոթ է միայն ուսուցչին: Աշակերտի համար այն տեղափոխվում է անհայտ դաշտ, որի շուրջ հետագայում պետք է բյուրեղանան միանգամից մի քանի գաղափարներ: Այդ իսկ պատճառով, ընթացիկ դասի ժամանակ այդ նյութը ուսուցիչը աշակերտներին ներկայացնում է ոչ միայն նեղ իմաստով, այլ նաև լայն իմաստով՝ ընդհանրացնելով և մատնանշելով հետագա ուսումնառության մեջ վերջինիս դրսևորման հնարավոր տեղը:

Այդպիսի տիպիկ օրինակ է արագության գաղափարը ֆիզիկայում ներմուծելիս: Համաձայն առաջարկված մոդելի, հաշվի առնելով, որ մեծությունների փոփոխման արագության հետ ֆիզիկայի դասընթացի հետագա ուսումնառության ժամանակ սովորողները հաճախ են առնչվելու, անհրաժեշտ է, որ ուսուցիչը գաղափար տա արագության մասին ոչ միայն նեղ իմաստով (մեխանիկական արագություն), այլ նաև լայն իմաստով: Այսինքն, այն, ինչը փոխվում է ժամանակի ընթացքում, կարելի է խոսել դրա փոփոխման արագության մասին: Վերջինս նպատակաուղղված է արագացում, անկյունային արագություն, հոսանքի ուժ, հզորություն, էլՇու և այլ մեծությունների հետագա պարզաբանմանը: Հաշվի առնելով սովորողների տարիքային առանձնահատկությունները, նեղ իմաստից լայն իմաստ անհրաժեշտ է անցնել առօրյա պարզ և

ընկալելի օրինակների միջոցով: Օրինակ, արագության պարագայում կարելի է խոսել ժամանակի ընթացքում բույսի հասակի, ջրի ջերմաստիճանի, ջրավազանում լցվող ջրի զանգվածի և այլնի փոփոխության մասին:

Առաջանցիկ ուսուցման իրականացման այդպիսի մոտեցման ժամանակ հնարավոր է լինում ոչ միայն սովորողների մոտ ձևավորել մտածողության ընդհանրական տարրեր, այլ նաև նպաստել հետագա ուսումնառությանը առավել դյուրին դարձնելուն:

Այդպիսի մոդելը թույլ է տալիս լիարժեքորեն ուսուցման գործընթաց բերել գիտելիքների և փորձի այն ռեզերվը, որոնց տիրապետում է ուսուցիչը, դրանով իսկ ապահովելով տվյալ առարկային բնորոշ բովանդակային ամբողջականությունը և շարադրման տարամաբանությունը:

[5, 6, 7, 8] աշխատանքներում Ա.Մ. Ծատուրյանի կողմից առաջարկված մոդելի փիլիսոփայության հիմքում ընկած է գիտության և կրթության դիալեկտիկան: Իր կառուցվածքով և բովանդակությամբ, այն ուսուցման տարրեր ձևերում և մակարդակներում ունի հանրակրթական և էվրիստիկ բնույթ: Մյուս կողմից էլ որակական տեսանկյունից այն ունի աշակերտակենտրոն և համագործակցային բնույթ: Այժմ անհրաժեշտություն է առաջացել ստեղծել այդ մոդելի և նրա կիրառման ուսումնա-մեթոդական համակարգը և ցույց տալ վերջինիս դրսևորումները հանրակրթությունում և բուհում՝ տարրեր դասընթացներ ուսումնասիրելիս:

Այսպիսով, առաջանցիկ ուսուցման կազմակերպման վերաբերյալ գոյություն ունեցող մոդելներում գերակշռում է այն մոտեցումը, որի դեպքում հետագա ուսումնառության ենթակա որոշ նյութեր ուսումնասիրվում են նախօրոք և միայն մի մոտեցման դեպքում է, որ ընդհակառակը՝ ընթացիկ նյութի ուսուցման ժամանակ որոշ համընդհանուր բնույթ ունեցող զաղափարների շուրջ «բյուրեղացվում է» հետագա ուսումնասիրվելիք նյութը՝ վերջիններիս նեղ իմաստից անցում կատարելով դրանց առավել լայն իմաստի մեկնաբանմանը:

#### **Գրականություն.**

1. Выготский Л.С.. Умственное развитие детей в процессе обучения / Л.С. Выготский – М.: Книга по Требованию, 2013. – 135 с.
2. Занков Л.В. Развитие учащихся в процессе обучения (I-II классы) - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 292 с.
3. Лысенкова С.Н. Я читаю. Я считаю. Я пишу: Как учить маленьких. — М: Школа-Пресс, 1997. — 96 с: ил.
4. Лысенкова С.Н. Методом опережающего обучения: книга для учителя: из опыта работы /С.Н. Лысенкова.- М.: Просвещение. 1988.—192 с.
5. Цатурян А.М. Основные принципы осуществления опережающего обучения в физике. Физика в системе современного образования (ФССО-2019): Сборник научных трудов XV Международной конференции / под ред. Гороховатский Ю.А., Ларченкова Л.А. – Санкт-Петербург, 3-6 июня 2019 г. Т.1.- СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019 – с. 445-450.
6. Цатурян А. М. Опережающее обучение как один из принципов реализации обобщающего повторения и непрерывного образования в физике. //Сибирский педагогический журнал. Научное периодическое издание. – Новосибирск: 2013, №2 .- С.167-171.
7. Цатурян А.М. Дидактический феномен опережающего обучения. Доклады II Всемирного конгресса в Японии 2019 года/ Япония, Киото, Университет Киото Сангё, издательство "Tanaka Print", Том I, 2019. – с. 363-369.
8. Tsaturyan A.M. An option for an advanced training model. Cross - Cultural Studies: Education and Science (CCS&ES). Volume 2, Issue III, November 2017, p. 31-37.