



Научный журнал
ГАОУ ВО МГПУ
«Известия ИППО»
№ 1/2023

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Главный редактор

Савенков Александр Ильич

директор института педагогики и психологии образования,
член-корреспондент Российской академии образования,
доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор

Заместитель главного редактора

Любченко Ольга Андреевна

кандидат педагогических наук, доцент

Ответственный редактор

Серебrenникова Юлия Александровна

кандидат педагогических наук, доцент

Администратор домена

Маринюк Андрей Александрович

кандидат исторических наук, доцент

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.

Статьи публикуются в авторской редакции.

Редакция журнала «Известия ИППО»

Сайт: <http://izvestia-ippo.ru/>

E-mail: izvestiaippo@gmail.com

СОДЕРЖАНИЕ	
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ	
<i>Козырева К.Б.</i> Инновационные технологии методической работы в образовательном учреждении	5
<i>Платонова А.Г.</i> Информационно-коммуникативные инструменты управления конфликтами в образовательной организации	14
<i>Стречень Д.А.</i> Организация методического сопровождения управления качеством образования начальной школы	22
ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>Апарина А.Н.</i> Кинопроект как технология формирования ценностной ориентации «вместе» у современной молодежи	32
<i>Букреева Ю.С.</i> Функциональная грамотность как педагогическая проблема	38
<i>Захарова О.А.</i> Обзор современных отечественных исследований, направленных на изучение влияния порядка рождения ребёнка дошкольного возраста в семье на особенности развития речи	46
<i>Герасимова А.А.</i> К изучению динамики дивергентного и критического мышления подростков при решении предметно-творческих задач различного вида	52
<i>Манохина Е.А.</i> Влияние американского английского языка на произносительную норму британского английского языка	59
<i>Монахова Е.А., Арапова П.И.</i> Развитие стрессоустойчивости младших школьников средствами фототерапии	63
<i>Чигарагина К.О., Евсеева Д.А.</i> Преподавание иностранных языков в начальной школе в период пандемии: проблемы и решения	67

ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ	
<i>Зуйкова Ю.В.</i> Основные подходы к исследованию проблемы субъективного благополучия в зарубежной литературе	72
<i>Киселева А.В.</i> Особенности учебной мотивации детей младшего школьного возраста на начальных этапах обучения	78
<i>Лапишина Н.С.</i> Коммуникативная компетентность педагога как фактор благоприятного социально-психологического климата коллектива	83
<i>Мартьянова Г. Ю.</i> Супервизия в практике профессиональной подготовки психологов-консультантов	88
<i>Якунина К. Д.</i> Игра как средство развития эмоционального интеллекта младших школьников	95
МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ	
<i>Агафонова В.В., Рябухина В.А.</i> Использование средств икт при обучении английскому языку в начальной школе	102
<i>Богонина Д.М.</i> Особенности обучения аудированию младших школьников на уроках английского языка	109
<i>Голубкова Д.В.</i> Игровой метод изучения английского языка в начальных классах	114
<i>Дмитриева А.М.</i> Языковой портфель как метод обучения иностранному языку	120
<i>Карташов Ф.П.</i> Кружок как средство развития познавательного интереса обучающихся к естественнонаучным дисциплинам	125
<i>Качотян А.М., Тованич М.М.</i> Настольные игры на уроках русского языка в начальной школе	128
<i>Каширина Ю.Ю., Морозова Е.А.</i> Обучение аудированию на материале англоязычных интервью с учетом познавательно-коммуникативных интересов старшеклассников	136

<i>Корнева Э.О.</i> Применение игровой деятельности в обучении английскому языку в начальной школе	143
<i>Королева А.М., Пескова А.О.</i> Учет модальностей восприятия младших школьников в процессе обучения английскому языку	149
<i>Куrowsкая В.В., Ушакова К.В.</i> ИКТ как средство развития эмоционального интеллекта младших школьников на уроках английского языка	155
<i>Лопатина А.А.</i> Использование мультимедийных образовательных средств на этапе раннего обучения иностранному языку	161
<i>Матвеева В.А., Голубкова Д.А.</i> Работа с текстовой задачей как условие формирования исследовательских умений у младших школьников	166
<i>Овсянникова Н.В.</i> Использование сказок как средства повышения мотивации на уроке иностранного языка	178
<i>Попова А.И.</i> Интерактивные технологии обучения фонетике на уроках английского языка в начальной школе	185
<i>Таныгина С.Г.</i> Развитие ритмико-интонационных навыков младшего школьника посредством аутентичных материалов	190
<i>Ульянова К.А.</i> Формирование лексических навыков младших школьников на уроках английского языка посредством фольклора	197

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

УДК 37.022

Козырева К.Б.

учитель начальных классов ГБОУ Школа 283

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

kozyreva-ksenya9@mail.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Методическая работа является очень важной для любого образовательного учреждения, от нее зависит качество обучения. При этом до сих пор используются старые технологии, которые менее эффективны и не позволяют достичь целей, согласно новым образовательным стандартам. Цель статьи - выделить наиболее эффективных инновационных технологий в методологической работе при формировании собственных рекомендаций. Метод исследования – анализ и обобщение трудов различных авторов с дальнейшим синтезом собственного мнения и рекомендаций. Научная новизна работы состоит в том, что был обобщен наиболее актуальный опыт. Практическая значимость состоит в формировании собственного видения, а также в создании авторских рекомендаций.

Ключевые слова: инновационные технологии, методическая работа, методические рекомендации, цифровизация образования, совершенствование методической работы.

Methodological work is very important for any educational institution, the quality of education depends on it. At the same time, old technologies are still used, which are less effective and do not allow achieving the goals, according to the new educational standards. The purpose of the article is to highlight the most effective innovative technologies in methodological work when forming one's own

recommendations. Research method - analysis and synthesis of the works of various authors with a further synthesis of their own opinions and recommendations. The scientific novelty of the work lies in the fact that the most relevant experience was summarized. The practical significance lies in the formation of one's own vision, as well as in the creation of author's recommendations.

Keywords: innovative technologies, methodological work, methodological recommendations, digitalization of education, improvement of methodological work.

Введение. Ежегодно информационно-коммуникационные технологии и иные инновации проникают в каждую сферу жизнедеятельности человека, образование не стало исключением. При этом изменившиеся стандарты образования сформировали потребность в изменении реализации методической работы каждого образовательного учреждения. В результате одновременного воздействия двух этих аспектов, были созданы инновационные технологии методической работы. Их применение сейчас является обязательным по причине необходимости выполнения новых стандартов образования, согласно которым педагог должен не передавать знания, а обучать ребенка мыслить, добывать их самостоятельно. При этом до сих пор к методической работе относятся, согласно старым подходам, не осознавая ее важность и возможность инновационных технологий кардинально изменить ситуацию. Выделение наиболее эффективных инновационных технологий в методологической работе при формировании собственных рекомендаций является целью работы. В результате тема работы обладает высокой актуальностью.

Обзор литературы. Изучая литературу и труды различных авторов, делаем вывод о том, что каждый из ученых предлагает свои методики. Так, К. А. Ильина и К. А. Грановская демонстрируют свое видение инновационных технологий в дошкольной организации, А. С. Гальцина – в организации дополнительного образования. И. А. Бараник и Л. А. Федосеева предприняли попытки продемонстрировать наиболее универсальные технологии. При этом выявить

педагога, который смог бы аккумулировать наиболее эффективные технологии, подходящие для каждого образовательного учреждения, не удалось.

Материалы и методы. Материалами для работы стали труды уже представленных ученых. Автор провел анализ их опыта и объединил со своим. Объектом исследования стали инновационные технологии в методической работе. Сначала происходило изучение опыта коллег, потому, в случае необходимости, давались авторские комментарии и предложения. Ключевые использованные методы – анализ, описание, синтез.

Результаты исследования. Авторами работ предлагается множество различных направлений применения и видов инновационных технологий в методической работе. Далее будут продемонстрированы наиболее эффективные и предпочтительные из них. Первой будет технология применения модели пяти шагов. В основном ее используют для того, чтобы методическая работа дополнилась достижениями информационно-коммуникационной сферы. В нее входят следующие шаги:

1. Подготовка всех педагогов в направлении развития информационной компетентности. Этого можно достичь с помощью организации курсов. При этом важно создавать цифровые образовательные ресурсы, которые в дальнейшем будут пополняться опытом педагогов. Они станут основой будущей инновационной методической работы. Важно в рамках курсов продемонстрировать педагогам, что старые приемы и способы неэффективны, необходимо применение инновационных методик. Просто применять элементы цифрового образования недостаточно, необходимо начать иначе рассматривать образовательный процесс;

2. Одних курсов будет недостаточно, поэтому второй шаг - организация научных семинаров, на которых будет происходить обмен опытом, изучение новых инновационных техник, развитие личности педагога. При этом преподавателям демонстрируется, как новые методические рекомендации должны применяться, где ученику нужна помощь, какой результат ожидается и

так далее. Идеальный вариант – прохождение каждого задания педагогом самостоятельно. В этом случае наступит осознание необходимости применения инновационных техник. При этом семинары станут фундаментом для формирования наиболее эффективных новых техник в рамках школы, города и даже региона. Передаваемый опыт поможет создать такие методические рекомендации, которые могут сделать образовательную работу педагога максимально результативной;

3. На третьем шаге происходит непосредственная попытка внедрения, использования созданных инновационных методических указаний. Они внедряются везде, где это необходимо. В первую очередь это занятия, но при этом методические рекомендации могут затронуть сферу взаимодействия учителя и родителей, проведение классных часов, внеклассных мероприятий и так далее;

4. Чрезвычайно важной современной деятельностью являются проекты. Именно на этом шаге они начнут активно интегрироваться в методическую работу. Каждое направление должно иметь проектный подход. Так, например, при формировании новых методических рекомендаций, создается проект, согласно которому определенная группа педагогов будет их разрабатывать, другие преподаватели объединяются в группу, которая будет изучать обновленные рекомендации. Проекты должны стать частью каждого педагога. Необходимо даже обучение сотрудников сформировать, согласно такому подходу. Это необходимо для того, чтобы каждый элемент методической работы преподавателя был спланирован по времени, ресурсам, участникам и иным аспектам – вероятность достижения успеха будет существенно увеличена;

5. Последний шаг – распространение созданных педагогами инновационных методических рекомендаций. Это необходимо по двум причинам. Первая – получение критики или одобрения, это даст возможность усовершенствовать программу или же улучшить собственные параметры, например, больше верить в свои способности. Вторая причина – получение

новых знаний. Педагог должен постоянно совершенствоваться, только так создаваемые им методические рекомендации будут наиболее полные и актуальные. Распространение должно происходить через постоянное участие в различной деятельности, например, конкурсах, конференциях и тому подобных мероприятиях [3, с. 13-16].

Реализовав все шаги, образовательное учреждение получит возможность сформировать инновационные методические рекомендации, которые будут не только постоянно совершенствоваться, но и помогут другим образовательным учреждениям улучшить свою работу.

Еще одной инновационной технологией методической работы является использование образовательного консалтинга. Данное направление изначально активно развивалось и распространялось в предпринимательстве, однако, быстро стало очевидно, что образовательные учреждения тоже могут успешно его применять. Под образовательным консалтингом в рамках статьи предлагается понимать процесс передачи одним педагогом знаний другому на коммерческой или альтруистической основе. В данном случае опытный методист из другого образовательного учреждения, получая запрос-проблему, пытается продемонстрировать свой опыт, знания, которые могут оказаться полезными для решения трудности. Особое распространение технология получает сейчас, так как дистанционные каналы передачи информации активно развиваются и используют. Отметим, что образовательный консалтинг не могут реализовать все преподаватели. Причина состоит в том, что требуются сформировать заинтересованность в собственном опыте, доказать его роль и эффективность [1, с. 86].

Следующая технология – применение образовательного аутсорсинга. В данном случае педагогу не предоставляются знания и опыт, методическая работа реализуется непосредственно третьими лицами. Технология является высокоэффективной, так как лицами, занимающиеся такой работой, имеют богатый опыт и все нужные знания. В результате, образовательное заведение

получает полностью готовую результативную методическую разработку, которая сразу готова к применению [2, с. 8]. Отметим, что метод особенно эффективен при отсутствии нужных ресурсов у учреждения. Так, например, это может быть небольшая сельская школа, где большинство педагогов не имеют необходимого опыта. В результате, методическая работа может проводиться, однако, эффективность итогового результата будет низкая. Применяв образовательный аутсорсинг, преподаватели получают не только готовый продукт, но и базу, которую потом они смогут совершенствовать, исходя из нового опыта и знаний. Отметим, что часто за такую процедуру можно не платить, достаточно явиться на конференцию, где будет выступать именитый преподаватель, представляющий свои новые методические наработки.

Исследования показывают, что командный подход в методической работе эффективен [4, с. 50]. Если у образовательного учреждения нет опытного методиста, то такой подход жизненно необходим. При этом уже сейчас можно усовершенствовать его с помощью некоторых инновационных технологий. В первую очередь указываем на эффективность создания виртуального кабинета методиста. Там коллеги смогут в режиме реально времени предоставлять свои наработки, будут изучать итоги деятельности коллег, необходимость в совместном времяпрепровождении ликвидируется, достаточно лишь регулярно посещать такой портал. В нынешнее время чрезвычайной перегрузки педагогов работой, эта технология обязательна к использованию.

Важно, чтобы в виртуальном кабинете была возможность изучить характеристику каждого педагога. Это необходимо для того, чтобы осознать, насколько его разработки подходят для каждого из коллег. Здесь же отмечаем, что каждый педагог обязан проводить постоянный анализ собственной методической деятельности с демонстрацией результатов. Это позволит не только проанализировать итог своей методической работы, но и улучшить ее во всем коллективе, который будет изучать ошибки других.

Существует так называемый банк опыта. Это портал, который аккумулирует педагогический опыт множества участников образовательного процесса. На данный момент в сети Интернет есть аналоги такого явления. На государственной основе такого банка нет, что является ошибкой. Автором рекомендуется сформировать федеральный банк педагогического опыта, в который каждый желающий может внести свои методические наработки. Это же позволит упростит процесс образовательного аутсорсинга – любой педагог сможет подобрать для себя наиболее эффективную методику, которую он будет использовать далее. По мнению автора, это направление государству нужно активно развивать, так как оно будет способствовать улучшению качества образования.

Можно встретить применение школ профессионального мастерства для развитие методической работы [5, с. 189]. Это организации, в которых собираются педагоги для обмена и апробации своих методических наработок. Основана особенность – каждый преподаватель преподносит свои коллегам новую методику, которая ими изучается и оценивается, исходя из имеющегося опыта. В результате формируется критика опытных коллег. Можно считать, что применение таких школ является эффективной техникой. По этой причине вторая авторская рекомендация – формирование государством в каждом региональном и крупном (более ста тысяч человек) городе подобных школ.

Некоторые образовательные учреждения применяют методические паспорта преподавателей. Это некая книга, в которой педагог отображает свою методическую работу. Так, например, сформировав новые методические указания, он отображает это в паспорте. Изучив опыт их внедрения, происходит написание очерка, о котором тоже будет указано в паспорте. Актуальными методические указания можно считать пять лет, именно столько нужно вести каждый паспорт. По мнению автора, такая технология должна примениться в каждом учебном заведении, так как ее эффективность очевидна. Внедрив ее в

виртуальный кабинет вместе с резюме, можно наглядно отображать весь методический путь лица.

В некоторых городах можно обнаружить применение малых групп при проведении методической работы. Это аналог школ мастерства, который реализуется при их отсутствии. В рамках группы каждый ее участник демонстрирует свои результаты, анализирует итог работы коллег, совмещает свои идеи с мыслями других педагогов. Обычно такие группы демонстрируют высокие результаты, так как именно здесь выделяется стремление каждого члена создать методические рекомендации.

В образовании достаточно давно применяется метод кейс-стади, однако, относительно недавно его начали использовать, как инновационную технологию методической работы. Суть состоит в том, что на педагогическом собрании преподаватель может продемонстрировать случай из практики, который важен для методической работы. В основном это опыт, как положительный, так и негативный. На его основе коллеги могут внести корректировки в свои методические указания, учесть его для будущей методической работы. Автор считает, что такая технология должна в добровольном порядке практиковаться преподавателями, так как она поможет оперативно вскрыть недостатки методической деятельности.

В некотором виде кейс-стади может применяться усложнено для педагогов. Так, например, преподаватель демонстрирует произошедшую ситуацию, давая коллегам возможность отобразить их поведение в соответствии с ней. Такое применение кейс-стади даст возможность получить обратную связь от коллег, что сделает технологию еще более эффективной.

Обсуждение и заключения. Подводя итог, отмечаем доказательство гипотезы исследования – на данный момент во многих образовательных учреждениях не применяются инновационные технологии методической работы. Труды авторов демонстрируют попытки внедрить такие технологии в разные сферы. По мнению автора статьи, необходимо реализовать

предложенные в статье рекомендации по государственной помощи развитию инновационных технологий. Лишь это на данный момент позволит усовершенствовать это направление.

Литература

1. Бараник, И. А. Инновационные технологии в методической работе / И. А. Бараник, С. Ю. Заболотская // Образовательные технологии в современном учебно-воспитательном пространстве : Сборник статей Всероссийской методико-практической конференции, Петрозаводск, 16 декабря 2020 года. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская Ирина Игоревна), 2020. – С. 84-89.
2. Гальцина, А. С. Организация инновационной деятельности в учреждении дополнительного образования детей / А. С. Гальцина, М. А. Яргина, Ж. В. Чайкина // Интеграция информационных технологий в систему профессионального и дополнительного образования : сборник статей по материалам VII региональной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 01–30 ноября 2020 года / Мининский университет. – Нижний Новгород: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина", 2020. – С. 7-10.
3. Грановская, К. А. Организация методической работы в дошкольном образовательном учреждении на основе инновационных педагогических технологий / К. А. Грановская // Гуманитарный научный вестник. – 2020. – № 11. – С. 12-17. – DOI 10.5281/zenodo.4327340.
4. Ильина, К. А. Инновационные педагогические технологии как фактор организации методической работы в дошкольной организации / К. А. Ильина // Гуманитарный научный вестник. – 2021. – № 9. – С. 48-52. – DOI 10.5281/zenodo.5543832.

5. Федосеева, Л. А. Рекомендации по организации методической работы с использованием инновационных технологий / Л. А. Федосеева // Трибуна ученого. – 2021. – № 8. – С. 187-191.

Платонова А.Г.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

lolaeva-alena@mail.ru

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ УПРАВЛЕНИЯ КОНФЛИКТАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Публикация посвящена обзору актуальных информационно-коммуникативных инструментов управления конфликтами в образовательной среде школы, с помощью которых возможным становится опыт формирования информационной системы «гибридного» характера, предназначенной для стабильного информирования, консультирования работников школы и учащихся, а также, для комментирования сложных случаев в профессиональной деятельности. Рассматривается опыт преодоления результатов пандемии-2019, с учетом которого допустимым является формирование предпочтения системы документооборота и поддержки учебного процесса, реализуемых в условиях удаленного доступа. Автор соотносит конкретные инструменты коммуникации как результативные на основании типологического анализа как инструментов ИКТ, так и конфликтных ситуаций, требующих прерывания.

Ключевые слова: конфликт, система, информация, коммуникация, технология, инструменты, интернет, сети, типология, школа.

The publication is devoted to an overview of relevant information and communication tools for managing conflicts in the educational environment of the school, with the help of which it becomes possible to experience the formation of an

information system of a "hybrid" nature, designed for stable informing, advising school employees and students, as well as for commenting on difficult cases in professional activities. The experience of overcoming the results of the 2019 pandemic is considered, taking into account which it is acceptable to form a preference for a document management system and support the educational process, implemented in conditions of remote access. The author correlates specific communication tools as effective on the basis of a typological analysis of both ICT tools and conflict situations that require interruption.

Keywords: conflict, system, information, communication, technology, tools, internet, networks, typology, school.

Эмоциональная нестабильность, несформированность простейших основ этики и общая усталость все чаще становятся причинами конфликтов, разворачивающихся на разных уровнях и во всех слоях общества. Образовательные организации, концентрируя население, нередко становятся источниками непрекращающихся проблем, поскольку слишком разными являются граждане, находящиеся на их территории в силу обучения или трудовой деятельности, и будучи замкнутыми в весьма жестких дисциплинарных условиях обучения и преподавания, попадают в конфликтные ситуации, приводящие к снижению работоспособности, эмоциональным потерям и выгоранию и т.д.

Поэтому, учитывая сформировавшийся опыт вынужденного разобщения населения на фоне преодоления последствий пандемии-2019 рациональным выглядит исследование информационно-коммуникативных инструментов, с помощью которых в период пандемии преодолевалось естественное дистанцирование граждан, вступающих в коммуникации по разным поводам и ныне способных сформировать информационные системы, направленные на консультирование, комментирование в сложных случаях и тотальное

информирование всех вовлеченных в отношения с образовательной организацией граждан.

Актуальность данной темы очевидна, поскольку, проявляя заботу о психологическом комфорте как учащихся, так и педагогов, конструируя рабочие отношения на основе взаимопонимания и исключая возможности неправомерной интерпретации официальной информации, каждой публичной организации и тем более, образовательной, необходима внутренняя система информирования и структурирования возникающих на фоне осмысления информации отношений между людьми.

По мере того, как расширяется область возможного использования информационных технологий и соответствующих инструментов, применяемых в их событийном поле, актуальными становятся разработки специальных «управляющих», «смарт»-систем [7], предназначенных для обеспечения коммуникации в специально формируемом образовательном пространстве организации, не ограниченном конкретными параметрами физического объекта со стенами школы, например.

Следовательно, *методологическим подходом* в данной ситуации результативным предполагается системный, поскольку структурный анализ возможности применения информационно-коммуникативных инструментов и их предметного многообразия успешно вписывается в практику подхода. Принимая во внимание тот факт, что при достаточной степени изученности проблемы сопровождения повседневности образовательной организации информационно в сетевом варианте и его разновидностях, сформировало внушительный объем источников и материалов, развитие ситуации в каждой конкретной школе, может определяться не столько структурными возможностями организации или системы информирования, сколько устоявшимися линейными отношениями внутри коллектива [4], преодолеть которые с помощью информационных приложений в электронном

документообороте или простом использовании мессенджеров, не так уж и просто.

В таких ситуациях необходимым является стартовое (диагностическое) определение уровня готовности вовлекаемых в действие предполагаемой системы граждан к ее использованию, что подразумевает опрос, анкетирование или тестирование всех слоев пользователей с целью определения уровня сформированности у них компетенций, определяемых как коммуникативные или ИКТ-компетенции.

По мере того, как в наши дни крайне редки случаи непонимания сущности ИКТ-сервисов и приложений на уровне функционирования, но все же встречаются ситуации неумения ими управлять рационально, со всеми группами вовлекаемых в работу системы необходимо провести краткосрочное обучение, свидетельствующее о том, что базовые уровни знания, понимания того, с чем они сталкиваются и объяснения по поводу того, что внедрение разрабатываемых инструментов коммуникации в школе не принесет неприятных сюрпризов пользователям, необходимы. Как показала практика, в случае описываемого исследования, предпринятого на базе школы, структурирующими информационную систему были:

- типологические описания вероятных конфликтов (от межличностных и статусных до правовых),
- типологические характеристики информационно-коммуникативных инструментов (электронные дневники и блоги, электронная почта, мессенджеры социальных сетей, сайты, интерактивные СМИ и сети коммуникаций).

Поскольку для вовлеченных в исследование вне зависимости от возраста и социального статуса (исходя из результатов опроса) оказались привычными и осознаваемыми такие социальные медиа, как «ВКонтакте» и интуитивно управляемые мессенджеры (ватсап, телеграмм), было принято решение разработать и внедрить в практику образовательной организации систему широкого оповещения педагогических работников о состоянии нормативно-

правовых документов, ситуаций и обеспечения работников заработной платой, социальными страховками, бонусами от работодателя, «прозрачностью» распределения учебной нагрузки и внеурочной (внебюджетно оплачиваемой) работы.

Как показали данные диагностических мероприятий с педагогами школы – подавляющее большинство опрошенных желали усиления «прозрачности» в вопросах трудовых споров и отношений с работодателем, в том числе и не только в отношении академических задач. Поэтому, начиная информирование педагогов с простейшего по уровню осведомления о состоянии приказов по школе в отношении трудового коллектива, формирование электронного табеля, дневника и журнала педагога (посещения), ведения электронных дневников для школьников и родителей обучающихся, было решено дублировать все акты, свидетельствующие о финансовой, этической, интеллектуальной и др. дисциплине в коллективе, на оригинальных носителях.

Таким образом, система оказалась «гибридной», что неудивительно, поскольку даже на уровне последних движений, предпринятых государством в области легитимации обучения на удаленном доступе, подобные системы, связанные с характером реализации образовательной деятельности, были одобрены. «Гибридный» характер информационной системы определился на основании того, что разновозрастные педагоги и родители учащихся в разных степенях владения информационно-коммуникативными инструментами, обладали явно выраженными различиями в скорости и буквальности понимания изложенного в сети, и кроме того традиционно использовали оригинальные носители для уточнения данных и носили их с собой в формате записной книжки или стикеров.

Все это позволило рассматривать инструменты навигационно-информационно-коммуникативные как средства формирования медиаландшафта [1] школы, что не противоречит концепции создания открытой образовательной среды, но серьезно облегчает работу с обучающимися и

педагогами на уровне быстрого административного реагирования на необходимость прерывать вероятные конфликты в стадии «зародыша».

Принимая информационную систему, направленную на управление конфликтами в образовательной организации в концепции А. Ападурай, как «...тотальный характер средств массовой коммуникации в современном обществе» [1], были разработаны, выбраны и протестированы конкретные возможности, реализуемые с помощью инструментов ИКТ.

Создание интегрированных в школьный быт и систему администрирования организацией инструментов позволило улучшить координацию между пользователями системы в четырех случаях: педагоги, администраторы, школьники, родители. Между указанными группами коммуникации могли возникать как многоуровневые [5], так и в пределах одной социально гомогенной группы.

Тем не менее, распространение стартовой информации о том, как работает система, что такое информационное обеспечение учебного процесса и электронный документооборот отчасти снизило эмоциональную нагрузку на работников школы. Тестирование, опросы, выявление мнения работников с помощью сервисов-гугл, определило возможность быстрого реагирования на вероятно конфликтные ситуации, связанные с нехваткой данных об обновлении образовательного процесса и преобразования дидактических инструментов в силу цифровизации образования [2, 3].

Таким образом, можно свидетельствовать о том, что в силу интеграции социально важных данных и результатов в области мировоззренческих компонентов развития всех слоев общества, представленных в исследовании по результатам тестирования о необходимости внедрения электронной информационной системы для управления коммуникациями в школе и на том основании и конфликтами тоже [6]. Суммирование общественно значимых данных, результатов исследовательских изысканий и изменений в мировоззренческих циклах, таким образом может считаться определяющей

возможность расчета параметров, действительно свидетельствующих о конфликтности, причем, оцениваемой по разным шкалам для педагогов и учеников отдельно, например:

- для педагогов параметрами являются мотивация, знания, стремления к познанию как таковому, педагогические навыки, базовые ценности жизни человека и др.,

- для учащихся параметрами признаются: самокритичность, самооценка, ценности и этика, определяющая отношения между людьми, мотивация к обучению и успеху деятельности.

По мере того, как информационный характер эпохи стал буквально ощутимым в результате объективно определяемых изменений, как в экономике, так и тем более в образовании, где определяются изменения в рамках предполагаемой ответственности педагогов в учебном процессе.

Модификация традиционной модели образования и постепенное привыкание к модели цифрового обучения, в котором профессиональная роль педагога изменяется, постепенно становясь экспертной для определения качества цифрового потока знаний, позволяет оценивать инструменты работы с информацией для продвижения стратегии формирования единого образовательного пространства на основании принципов гуманизации общества.

Учитывая, что цифровизация образовательной среды позволяет реализовать как учащимся, так и преподавателям новые возможности личностного развития [3], она реализует потенциал субъективной мотивации к преобразованию уровней имеющихся знаний именно в стадии накопления и интерпретации информационных массивов в целях получения принципиально новой информации, способной изменить рамки общественно структурируемого познания.

Поэтому на основании использования данных мониторинга рациональным мыслится формирование системы управления информационными ресурсами образовательных организаций, поскольку для завершения перехода системы

отечественного образования к гибриднему моделированию собственных движений (цифровых и традиционных видов обучения), нужна корректировка, позволяющая разрабатывать и внедрять модульные доучивающие конструкции, и многоуровневую систему управления, понимаемую буквально как службу поддержки, стабильный support, постоянно удерживающий в тонусе тех, кто может отстать от потока по разным причинам.

Таким образом естественным мыслится вывод о том, что значение имеет создание информационной системы на основе использования цифровых технологий, информационно-коммуникативных инструментов, способствующих преодолению сложных ситуаций, на уровне предотвращения конфликтов различных по основанию.

Литература

1. Аберкромби Н., Хилл Н., Тернер Б.С. Социологический словарь. - М.: Экономика. Н. Аберкромби, Н. Хилл, Б.С. Тернер. 2004. - 620 с.
2. Кунтаева Х.М., Мажетова Т.С., Эльбиева Л.Р. Управление конфликтами в образовательной организации // Индустриальная экономика. 2022. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-konfliktami-v-obrazovatelnoy-organizatsii-2> (дата обращения: 15.09.2022).
3. Нестерова Л.В. Уровни конфликтности преподавателей образовательной организации и способы их снижение // Наука и мир. 2019. № 6.
4. Свечкарев В.П. Архитектура интегрированных систем управления высокотехнологичными производствами. Р/Д: Изд-во ЮФУ, 2019. 240 с.
5. Сиволапов А.В. Компьютеризация образования: современные проблемы и перспективы развития // Образование и наука. 2018. № 2.
6. Соколова, О.Н. Документационное обеспечение управления в организации: учебное пособие / Соколова О.Н., Акимочкина Т.А. - М., КноРус, 2020. — 192 с.

7. Тихомиров В.П., Днепровская Н.В. Смарт-образование как основная парадигма развития информационного общества // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2019. № 11.

8. Геворкян Е.Н., Савенков А.И., Егоров И.В., Вачкова С.Н. Интернатура как форма организации постдипломной практики в системе высшего профессионального образования//Вестник МГПУ. -2013. -№2. -С. 32-43.

Стречень Д.А.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

blagova1003@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Публикация посвящена описанию позитивных результатов исследования, предпринятого в рамках магистерской диссертации, посвященной созданию и проверке результативности системы внутришкольного контроля. Будучи сформированной на основании данных ретроспективного анализа психолого-педагогического опыта в области создания систем управления качеством образования, предложенная система, определяемая алгоритмом последовательно воспроизводимых действий, полагает результативными: проверку представлений о сущности понятия «качество образования» среди школьных педагогов, выявление максимально результативных форм и методов работы с ними на основании опросов и тестирования, определение проблемных, в понимании дидактического обеспечения, зон в преподавании частных дисциплин и консультативная работа с родителями. Особенностью рассмотренного процесса автор публикации признает системный характер обеспечения методического сопровождения стратегии качества образования, поскольку он в равной мере ориентирован на улучшение учебных достижений у

школьников и формирования готовности к результативной профессиональной деятельности у педагогов на основании полной осознанности этого феномена.

Ключевые слова: система, управление образованием, качество, контроль, школа, организация, методическое сопровождение, педагогические условия, школьники, учителя.

The publication is devoted to describing the positive results of a study undertaken as part of a master's thesis on the creation and verification of the effectiveness of the system of intraschool control. Being formed on the basis of data from a retrospective analysis of psychological and pedagogical experience in the field of creating education quality management systems, the proposed system, determined by the algorithm of consistently reproducible actions, considers it effective: checking ideas about the essence of the concept of "education quality" among school teachers, identifying the most effective forms and methods work with them on the basis of surveys and testing, identification of problematic, in terms of didactic support, areas in the teaching of private disciplines and advisory work with parents. The author of the publication recognizes the systemic nature of providing methodological support for the education quality strategy as a feature of the considered process, since it is equally focused on improving the educational achievements of schoolchildren and the formation of readiness for productive professional activity among teachers based on the full awareness of this phenomenon.

Keywords: system, education management, quality, control, school, organization, methodological support, pedagogical conditions, schoolchildren, teachers.

Введение. Интерес, проявляемый педагогами к процессу и деталям организации методического сопровождения управления качеством образования начальной школы естественен, поскольку основан поиском возможностей и результативных средств улучшения учебных достижений школьников на начальном этапе обучения, когда у детей формируются необходимые

личностные компоненты, определяющие возможность последующего развития. В данной публикации рассматривается реальный опыт, реализованный в рамках подготовки магистерской диссертации, что позволяет оценить объем и особенности мер, направленных на обеспечение системы внутришкольного контроля качества образования, основанных с помощью методического сопровождения деятельности педагогов начальной школы.

Актуальность темы, рассматриваемой в публикации, определяется на основании доказательных мероприятий, которые будучи направленными на подтверждение результативности методического сопровождения функционирования системы внутришкольного контроля за качеством образования, раскрывают теоретические, социальные и прикладные уровни организации методических разработок.

Целью публикации является описание алгоритма, в соответствии с которым функционирует внутришкольная система контроля качества образования.

Методология исследования, представленная деятельностным подходом, позволила рассматривать вопросы управления качеством педагогического процесса с помощью организации методического сопровождения.

Частные методы исследования использовались на основании концепции А. Шаталова, В. Афанасьева [7] о педагогическом мониторинге и в процессе разработки методического сопровождения было использовано определение педагогических условий, соответствующее концепции Н.И. Ипполитовой [3], поскольку в таком варианте дидактическое педагогическое условие предполагало методическое обеспечение процесса управления качеством обучения младших школьников, изучаемого в данном случае.

Основная часть. По мере того, как разрабатываемые методические рекомендации традиционно определяются в соответствии с профессионально значимыми регламентами деятельности школьных педагогов, с помощью которых мотивируется их деятельность и результаты. Мотивация (стимуляция) в этом случае рассматривается не только материальная, несмотря на то, что

педагоги остро реагируют именно на эту возможность, поскольку не являются достаточно обеспеченной социальной группой, но и морально, поскольку педагогический труд соотносится с личностными достижениями и победами в области саморегуляции и демонстрации достижений школьников, повышенной ответственности за самостоятельность в учебной деятельности, которая воспитывается в детях [6, 7].

Особенностью анализируемого процесса представляется коллегиальный характер создаваемых в рамках исследования разработок, направленных на обеспечение принятия педагогами формирования согласия учителей с выявляемыми критериями оценивания результатов их труда [2], как определяющими внутришкольную систему контроля качества образования. Поэтому, все рекомендации, соотносимые с обеспечением качества образования детей, можно описать, как: - инструментальные, направленные на достижение системного эффекта в профессиональной деятельности педагогического состава, - мировоззренческие, свидетельствующие о личностных преобразованиях в структуре педагогической деятельности учителей.

Следовательно, для пошаговой реализации методического сопровождения процесса обеспечения качества обучения в начальных классах, необходимо мыслилось формирование:

- модели системы контроля за качеством обучения внутришкольно - содержательное наполнение всех элементов модели обеспечения качества путем контроля,
- методические рекомендации для педагогов-предметников, определяемые необходимостью улучшения результатов обучения младших школьников.

В ходе исследования, составленном в традиционном трехуровневом варианте, для обеспечения качества методического сопровождения формируемого качества обучения школьников были разработаны такие меры, как:

- постоянный мониторинг учета качества учебных результатов школьников,
- определение качества (оценивание) учебных достижений младших школьников, критериальные показатели которого сопоставлялись по уровням прохождения учебного процесса и характеру используемых форм аттестации в учебном году [4].

На этом фоне одним из результативных показателей качества внедряемой системы контроля может признаваться результат сопоставительного анализа всех оцениваемых материалов, который позволяет определять, как внутришкольные, так и межшкольные достижения, и корректировать необходимые детали и анализировать работу педагогических работников школы.

По результатам, формируемым в данной последовательности, уместным являются характеристики качества процесса реализации курсов или программ повышения квалификации у педагогического состава школы, поскольку внутришкольный регламент системы управления качеством предполагает таковой как инструмент измерения педагогической результативности у работников и определяет последовательные действия администрации школы в отношении оценивания особенностей педагогического труда.

Данная мера интересна еще и тем, что позволяет выравнивать квалификационные показатели педагогических работников в школе, что заранее предусматривается административным регламентом образовательного учреждения. Исходя из данных опроса, неоднократно осуществляемого в трудовом коллективе педагогов школы, можно свидетельствовать о том, что учителя предпочли из множественных предложений методического свойства контактные формы работы: с наставниками, лучшими отраслевыми работниками, с семинарами методического совета школы и т.д.

Контактные формы работы, позволяющие быстро набрать недостающие или обновляемые навыки профессиональной деятельности и понимаемые как возможность повысить квалификацию, оказались привычными и желаемыми для

учителей, судя по их откликам на вопросы тестирования, запущенного с диагностической целью.

Второй по популярности идей, обработанной и внедренной на уровне методической поддержки учителей, оказались занятия, реализуемые дистанционно и представляющие традиционный методический семинар, ранее проводимый методическим объединением школы среди предметников. Интерес в этой области представляет тот факт, что дистанционные семинары признаны учителями результативными для работы с родителями и формирования внеклассной, внешкольной работы с учащимися [6].

Учитывая, что все действия, соответствующие методическому обеспечению процесса управления качеством обучения в школе, определены на уровне регламента, означенного в ч. 7 ст. 28, п.1 ч.1 ст.48 273-ФЗ «Об образовании в РФ» [8], представленные для обеспечения объективности в оценивании учебных результатов младших школьников, должны не только системно выполняться, но и использовать актуальные педагогические технологии, которые можно описать как инновационные.

Поэтому, было принято создать и обеспечить реализацию сформированной программы кадровой учебы для педагогов начальной школы, которая позволила им актуализировать опыт использования компетенций, равно как и освежить навыки ведения документооборота, сопровождающего учебный процесс. Следовательно, для реализации процедур самообследования всех учителей ознакомили с регламентом, который утвержден министерством и определяет объем и характер отчета о самообследовании.

Данные, полученные в результате самообследования, коррелируются с результатами, определяемые как текущим, так и промежуточным контролем по всем учебным дисциплинам, т.к. использование данных в отношении наблюдения и самооценки позволяет определять правомерность критериев, устанавливаемых для обеспечения работы системы внутришкольного контроля. Важным в данной ситуации является коллегиальное принятие критериев

оценивания труда школьников на уровне учебного и профессиональной деятельности у педагогов, поскольку целостность процедуры оценивания определяет возможность алгоритмизации функции контроля за качеством образования внутри организации обучения.

В основе процедуры определения критериев оценивания учебных достижений школьников учитывались ранжированные, в соответствии с предполагаемой ценностью и «весомостью» результаты учащихся, полученные ими в процессе выполнения контрольных, проверочных, ответов в течение урока и диктантов [6]. Кроме того, учитывались иные виды работ, в том числе: домашние задания, пересказы и др. В соответствии с предполагаемым реестром оцениваемых действий, смысл методических рекомендаций формируется на основании подходов к оцениванию учебных достижений детей, собственной результативности педагогов, сопоставления полученных результатов с общепринятыми критериями качества образования и сравнения качественных показателей между результатами всех видов аттестации (текущей, промежуточной), равно как и корреляция результатов между внутренними и внешне полученными аттестационными данными.

Поэтому, в результате определяемый алгоритм организации методического сопровождения управления качеством образования младших школьников предполагает, что необходимыми для сведения всех получаемых данных воедино, являются: планирование мероприятий внутришкольного контроля, ежегодная актуализация данного плана, проверки в соответствии с планом (нагрузка, документация, информационные источники, системность решений в области управления, комментирование ситуаций, разбор ошибок, дополнительные задания, определение адекватности оценивающих действий в соответствии с локальными нормативными актами школы).

Для обеспечения корректности действий педагогических работников в соответствии нормативным определением функционирования системы контроля в школе, всем педагогам было предложено дистанционное тестирование,

определяемое на основании использования аккаунтов «ВКонтакте» (для группы работников организации – корпоративная группа) и персональных гугл-аккаунтов для актуализации представлений у педагогов о характере и содержательном наполнении мероприятий контроля качества обучения школьников [2].

Вопросы тестирования содержали информацию о характере правовых актов, регламентирующих работу системы внутришкольного контроля с учетом необходимости качественного определения учебных результатов учащихся, что предусмотрено Федеральным Законом № 2673 «Об образовании в Российской Федерации» в соответствии с п.13 ч. 3 ст. 28 [8].

Это позволило соотносить компетенции образовательной работы с требованиями в области функционирования внутришкольной системы контроля качества обучения, поскольку соотносило требования, предъявляемые к формированию системы контроля качества образования и компетенции, определяемые соответствующим уровнем ФГОС.

Таким образом, можно видеть, что вопросы о соответствии функций системы контроля знаний нормативным актам РФ, предполагают наличие знаний у педагогов в областях: комплексной оценки образования, объективности мониторинга результатов обучения, актуальных методов обучения, обеспечения безопасности школьников, формирования домашних заданий.

Поэтому, организация методического сопровождения в исследуемой ситуации предусматривала, как элементы проверки компетентностного соответствия действий учителей ФГОС в процессе обучения, так и специально разрабатываемых дидактических элементов образовательной программы возрастным и психологическим особенностям учеников, что позволяет педагогам оценивать уровень собственной результативности и правомерно использовать методические рекомендации в процессе обучения, что визуализируемо с помощью диаграммы (Рисунок 1).

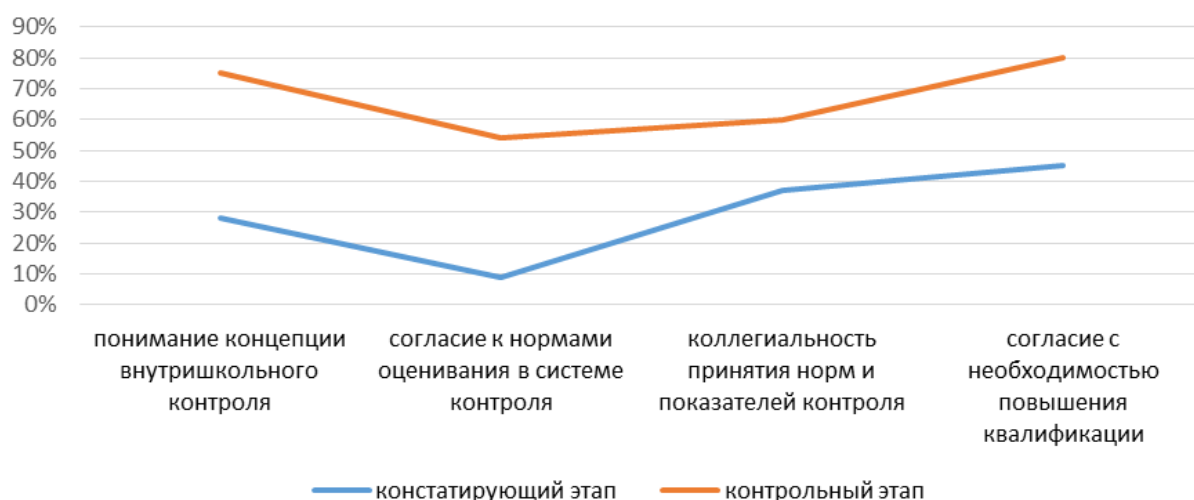


Рисунок 1 – Динамика изменений в оценке педагогами результативности внедряемых мер системы внутришкольного контроля с помощью методического сопровождения

Приведенная статистика позволяет признать результативность методического сопровождения программы организации систему контроля качества обучения младших школьников, как определяемую с помощью учета качественных показателей учебных достижений детей. Таким образом обеспечение алгоритмизации системы контроля качества образования в школе, и предоставление как групповых, так и индивидуальных возможностей педагогам в области повышения квалификационных показателей профессиональной деятельности можно считать основанием для объективной оценки результативности труда педагогических работников.

Литература

1. Алтыникова Н.В., Дорофеев А.В., Музаев А.А., Сагитов С.Т. Управление качеством педагогического образования на основе диагностики профессиональных дефицитов учителя: теоретико-методический аспект // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 1. С. 65–81. doi:10.17759/pse.2022270106
2. Вайндорф-Сысоева М. Е., Тихоновецкая И. П., Вьюн Н. Д. «Цифровой форсайт» - образовательная практика с конструктором коллективной работы в

условиях гибридного обучения // Вестник Мининского университета. 2022. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoy-forsayt-obrazovatel'naya-praktika-s-konstruktoromkollektivnoy-raboty-v-usloviyah-gibridnogo-obucheniya> (дата обращения: 04.11.2022).

3. Ипполитова Н. В., Стерхова Н. С. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // General and Professional Education. 2012. № 1. Р. 8-14.

4. Кузнецова, М.И. Современные средства контроля и оценивания учебных достижений по русскому языку как основа дифференциации обучения в начальной школе / М.И. Кузнецова // Преподаватель XXI век. 2017. № 2 ч. 1. - С. 90-98.

5. Сатымбаева Ж.А. Внутришкольный контроль как эффективный инструмент менеджмента в образовании // Вестник науки. 2021. №8 (41). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vnutrishkolnyy-kontrol-kak-effektivnyy-instrumentmenedzhmenta-v-obrazovanii> (дата обращения: 04.11.2022).

6. Свалова И.В., Арчакова Е.П. Анализ реализации программы развития школы в рамках управленческого цикла // Научно-методическое обеспечение оценки качества образования. 2022. №1 (15). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-realizatsiiiprogrammy-razvitiya-shkoly-v-ramkah-upravlencheskogo-tsikla> (дата обращения: 11.04.2022).

7. Шаталов А., Афанасьев В., Афанасьева И., Гвоздева Е., Пичугина А. Мониторинг и диагностика качества образования. - М.: НИИ школьных технологий, 2018/ - 322 с.

8. Геворкян Е.Н., Савенков А.И., Егоров И.В., Вачкова С.Н. Интернатура как форма организации постдипломной практики в системе высшего профессионального образования//Вестник МГПУ. -2013. -№2. -С. 32-43.

9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года N 273–ФЗ. URL: <http://base.consultant.ru> (дата обращения: 01.11.2022).

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Апарина А.Н.

ассистент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

член Конгресса Сообщества Народов Мира (департамент образования)

AparinaAN@mgpu.ru

КИНОПРОЕКТ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОЙ ОРИЕНТАЦИИ «ВМЕСТЕ» У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

В данной статье анализируются значимость современных форматов развития ценностных ориентаций молодежи и рассматривается такая технология как кинопроект. Автор описывает содержание технологии и полученные результаты, а также выявляет ключевые признаки такого процесса как кинопроизводство и возможность имплементировать их для достижения цели развития ценностной ориентации «вместе».

Ключевые слова: ценности; проект; кинопроект; ценностные ориентации.

Современная социально-экономическая ситуация оказала воздействие на все сферы жизни людей, перед глазами которых развернулись экономические и политические кризисы, установление санкционных ограничений и не только. Информационное поле, изобилующее сегодня как позитивной, так и негативной, а зачастую опасной и травмирующей информацией, создает вакуум, в котором современная молодежь находится ежеминутно. Отсутствие опыта критического осмысления действительности и осознания того, какое место они сами занимают в этом меняющемся и крайне непросто современном мире, подвергает детей, подростков, а иногда и юношей, тяжелому испытанию. Ценности, на которых строилось формирование личностных качеств представителей молодежи,

сегодня все чаще ставятся ими под сомнение. Особенное опасение вызывает подрыв значимости такой ценности как «вместе» в глазах нового поколения. Еще Пьер Жозеф Прудон с иронией отмечал: *«Divide et impera, разделяй и властвуй, разделяй, и ты будешь царить, разделяй, и ты станешь богат; разделяй, и ты обманешь людей, и ты ослепишь их рассудок, и ты насмеешься над справедливостью»*. На сегодняшний день такое разделение внутри поколения крайне опасно.

Помочь справиться с данным вызовом есть важнейшая психолого-педагогическая задача, поставленная перед педагогами основного и дополнительного образования. Для ее выполнения все предлагаемые методики, в том числе и рассматриваемая в настоящей работе технология создания кинопроекта, должны быть актуальными, вовлекающими и постоянно совершенствующимися.

Восстановление доверия к важнейшим ценностям, равно как и формирование новых, не должно вестись насильственным способом. Именно доверие является ключевым в данной деятельности педагогов, императивное насаждения позиций «так надо», «потому что так принято», «в наше время...» может дать результат, противоположный ожидаемому. Следовательно, помимо применения положений педагогики и психологии ненасилия, подробно представленных в работах профессора Ситарова В.А., важно убедиться, что беседа ведется «на одном языке» и с использованием форматов, интересных для молодежи, а не только для преподавателя (Ситаров, 2005: Электр.ресурс). Сфера, которая интересна молодежи, независимо от возраста и уровня развития рефлексии, – это кино и ТВ-шоу. В России ежегодно в прокат выходят более 200 новых кинолент и более 100 новых шоу, доступных на онлайн-платформах. Показ и обсуждение фильма уже давно используются как дидактическая технология в работе учителя. Такой формат благодаря этапу обсуждения способен оказывать влияние на когнитивную составляющую рефлексии.

Однако, технология Кинопроекта использует деятельностный подход. Участники совместно с преподавателем пишут сценарии, основанные на их личном опыте, превращают персональные переживания, победы, страхи в истории, придают им художественную форму, распределяют роли и задачи между собой (режиссер, оператор, художник-постановщик, актер, звукорежиссер) и приступают к созданию фильма на основе придуманной истории здесь и сейчас.

Основной посыл проекта заключается в перенесении проблемы, личного опыта или вопроса в художественный формат следующим образом:

1) Не можешь сказать о тяжелой или персонально важной теме – сними о ней фильм и выражай свою позицию не в отрицании, а в творчестве.

2) Не можешь принять решение - рассмотри варианты, создав Героя, ведь в истории действовать будет именно он.

3) Не можешь справиться с кем-то или чем-то в жизни – создай в истории Антагониста и пусть твоей Герой, пройдя по целой арке истории, его победит и для начала просто допусти мысль, что активное действие способно изменить жизнь.

Перед тем, как перейти описанию причин воздействия технологии кинопроекта на формирование ценностных ориентаций, представим подробнее содержание самой технологии и полученные результаты.

Технология кинопроект включает следующие этапы:

1. Теоретическую подготовку по основным дисциплинам (режиссура, операторское мастерство, актерское мастерство, монтаж, звукорежиссура).

2. Выполнение письменных заданий, направленных на развитие фантазии, воображения.

3. Создание персональных и групповых учебных этюдов по каждой из дисциплин.

4. Совместное посещение музеев, выставок, театральных спектаклей и кинопоказов с последующим обсуждением.

5. Съемку персональной отчетной работы.

6. Показ фильма зрителям и обсуждение.

Наилучшим образом зарекомендовали себя два формата:

1) художественная короткометражная работа, которая позволяет распределить позиции и актерские роли так, что б обеспечить полноценное вовлечение всех участников,

2) документальный проект, где все участники делятся своим мнением или демонстрируют способности, а повествование ведется о группе в целом.

Кинопроект как технология применялся с учениками в России, Гонконге, Таиланде и Латвии. Участниками кинопроекта стали дети и подростки в возрасте от 6 лет до 18 лет, взрослые в возрасте от 18 до 35 лет, а также были сформированы отдельные группы для обучающихся с особыми образовательными потребностями. Основными диагностическими критериями оценки динамики рефлексии были определены уровень самооценки и уровень рефлексивности. Изучение уровня самооценки осуществлялось методикой теста «Самооценка» Р. В. Овчаровой, для диагностики уровня рефлексивности использовалась методика «Диагностики оценки индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности» А. В Карпова. Полученные нами данные показывают, что уровень рефлексии в среднем возрастает на 55–60%, уровень самооценки на 35-40%. Проведенные после проекта интервью и анкетирования показывают, что все участники чувствуют себя более уверенными, открытыми, реализованными как авторы, готовы продолжать как командную работу, так и личные достижения.

Наиболее успешные кинопроекты после создания направляются на кинофестивали, так, например, фильм 12-летнего режиссера участника кинопроекта был признан Лучшим документальным проектом 2019 года на Международном московском кинофестивале. Кроме того, участники стали лауреатами конкурсов в России (Омск, Москва), Испании, Китае, Польше, Латвии и США.

В процессе персонального интервьюирования участников, среди основных причин, почему, на их взгляд, получилось создать кино, участники отмечают именно командную работу. Мы полагаем, что кинопроект является действенным форматом проекта по следующим причинам:

Кино – это сочетание авторской позиции режиссера и коллективной работы команды. Кино не знает местоимения «я», есть только «мы», и финальный результат, т.е. фильм всегда зависит от слаженной работы группы и того, насколько режиссеру (в данном случае, режиссеру-преподавателю) удастся объединить самых разных людей, использовать их сильные стороны, вовлечь в проект и вдохновить создавать кинопроект вместе.

Кинопроект обладает следующими контрастными по своей природе свойствами:

1) *Изменчивость и необходимость постоянного поиска компромиссов* - финальный результат за редкими исключениями никогда не совпадает с изначально запланированным. Это дает участникам понимание, что все люди особенные, все истории особенные, сложности могут возникнуть в любой момент, но это означает лишь то, что найденный в итоге компромисс способен усилить как историю, так и ее участников. Здесь так же следует отметить, что такой компромисс зачастую проще найти, зная, что тебя поддерживает твоя команда и, каким бы ни было решение, есть те, кто откликнутся и окажут содействие в его воплощении.

2) *Сюжетная предопределенность* - сюжет и, главное, финал заранее предопределены автором. Это помогает юным участникам создать позитивный проект и как следствие прожить позитивный опыт, даже если в основе истории лежит описание конфликтной ситуации. Именно авторская позиция самих участников позволяет создать «счастливый конец».

3) *Проектная направленность*, благодаря которой у автора и команды есть цель - создать фильм, все сложности, возникающие в процессе, являются частью работы и не рассматриваются как поводы для дополнительных личных

переживаний, что помогает сформировать позицию *«нет проблем, есть ситуации, требующие решения»* и *«любой минус можно превратить в плюс»*.

4) *Креативность*, так как создание кинопроекта – это не творческий акт поиска себя как творца и создателя, направленный на создание некоего нового продукта, не существовавшего ранее и являющегося выражением позиции автора в искусстве и жизни в целом. Кино – это, в первую очередь, практические, креативные технологии решения поставленной задачи по созданию объекта (в данном случае фильма) в заранее заданными характеристиками. Таким образом, оно задействует именно латеральное мышление, позволяющее не разрабатывать некие новые способы творчества и самовыражения, а находить альтернативные способы решения поставленной задачи и создавать конкретный продукт, что составляет более практически применимый навык.

Кинопроект выражается в созданном результате – фильме, который остается у участников и в любой момент может быть напоминанием о проделанной работе, приобретенном опыте, личном достижении каждого участника, а также ярком объединяющем формате, позволившем приобрести единомышленников, а иногда и друзей. Также как и в профессиональном кинопроизводстве в учебном кинопроекте, после преодоления всех трудностей и просмотра результата совместного труда, группа становится практически второй семьей и ценность «вместе» не только имплементируется в жизнь, но и получает результативное воплощение.

Литература

1. Ситаров В.А. (2005) Насилие и ненасилие [Электронный ресурс] // Энциклопедия гуманитарных наук 2005 – №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nasilie-i-nenasilie/viewer> (дата обращения: 04.12.2022)

УДК 373.1

Букреева Ю.С.

магистрант ГАОУ ВО МГПУ

juliyasergevna@gmail.com

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Статья посвящена вопросам развития функциональной грамотности младшего школьного возраста. В работе рассматриваются проблемы и трудности изучения функциональной грамотности в младших классах. В ходе работы выявляется и анализируется потребность в знаниях нового предмета с точки зрения педагогики. Целью данной статьи является анализ важности преподавания предмета «функциональная грамотность» у младших школьников для того, чтобы повысить уровень образования в быстроменяющемся обществе.

В данной работе были применены такие методы как теоретический анализ литературы по данной теме, метод анализа и метод обобщения.

Результатом работы стали выводы о наличии проблем в педагогике, связанных с функциональной грамотностью и направления по решению данных трудностей.

Ключевые слова: функциональная грамотность, образование, педагогика, проблемы, младшие школьники, направление, развитие.

The article is devoted to the development of functional literacy among younger students. The paper addresses the challenges and difficulties of learning functional literacy in lower grades. In the course of work, the need for knowledge of a new subject from the point of view of pedagogy is identified and analyzed. The purpose of this article is to analyze the importance of teaching the subject of "functional literacy" among younger students in order to increase the level of education in a rapidly

changing society. Such methods as theoretical analysis of the literature on this topic, analysis method and generalization method were applied in the work.

In this work, such methods as theoretical analysis of the literature on this topic, the analysis method and the generalization method were applied.

The result of the work was conclusions about the presence of problems in pedagogy related to functional literacy and directions to solve these difficulties.

Key words: functional literacy, education, pedagogy, problems, junior schoolchildren, direction, development.

Проблема функциональной грамотности приобретает особое значение в современном обществе, когда информация становится определяющим ресурсом экономического и общественного развития. Особенно остро задача осмысления проблемы функциональной грамотности встает в процессе школьного обучения, в том числе при рассмотрении младшего школьника как субъекта школьной жизнедеятельности [1]. Необходимо проанализировать сущность функциональной грамотности и способы ее формирования.

Под функциональной грамотностью, в соответствии с определением А.А. Леонтьева, понимают «способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [Исследования чтения и грамотности: 425]. Согласно материалам Генеральной конференции ЮНЕСКО 1978 г., функционально грамотным является человек, который «способен ко всем видам деятельности, требующих грамотности для эффективного функционирования группы и сообщества, а также для использования чтения, письма и счета в целях общественного развития и саморазвития» [Records: 18]. Сегодня термин довольно широко используется в официальных и программных документах, в частности, во ФГОС среднего (полного) общего образования, однако при этом, как отмечается, «вопрос о функциональной грамотности учащихся... не носит

академического характера» [Веряев, Нечунаева, Татарникова: 14] при его несомненной актуальности для педагогов. Можно сказать, что «функциональная грамотность» стала элементом т.н. «гламурной лексики» в области педагогики и психологии – наряду с «финансовой грамотностью», «метапредметностью» и т.д.: слово произносится часто и с пафосом, однако не совсем ясно, каким конкретным/практическим содержанием наделено обозначенное им понятие.

Ниже мы рассмотрим, что именно делает функциональную грамотность проблемной областью в современной педагогике. В недавней статье А.А. Ковцун и А.Н. Кохичко, рассмотрев несколько подходов (утилитарно-прагматический, культурологический, компетентностный, личностный), выделяют следующие аспекты проблемы функциональной грамотности: обычно речь идет, во-первых, о «социально обусловленной деятельности», во-вторых, о социализации личности и её адаптации к «контексту реальности», в-третьих, об использовании «навыков, необходимых для успешной работы с текстами, документами и цифровой информацией в ходе повседневной деятельности», в-четвертых, о метапредметности, необходимости интегративного подхода, наконец, в-пятых, о «формировании мотивов для непрерывного образования и саморазвития» [Ковцун, Кохичко: 106-107]. На наш взгляд, если отталкиваться от данного перечня, исследование функциональной грамотности и разработка методик ее повышения сталкивается со следующими основными трудностями.

1. *Отсутствие общепринятой модели функциональной грамотности.* В связи с множеством трактовок термина не совсем понятно, что могло бы составлять стандарт функциональной грамотности и, следовательно, как именно ее оценивать. Широкое обсуждение темы в России началось с момента начала участия нашей страны в международной программе оценки учебных достижений PISA [Веряев, Нечунаева, Татарникова: 14], однако в рамках самой модели PISA перечень элементов функциональной грамотности менялся: первоначально ими были читательская, математическая и естественнонаучная грамотность, позже, начиная с 2012 г., были добавлены блоки «Совместное решение проблем»,

«Глобальные компетенции», «Креативное мышление», а в ближайшем будущем планируется включение оценки цифровой грамотности учащихся [Ковцун, Кохичко: 101-102]. Эти изменения продиктованы тем, что всякая теория функциональной грамотности, уходящая своими корнями, на наш взгляд, в педагогические воззрения представителей прагматизма, понимавших образование как средство приспособления к действительности, включает в себя представление о том, какова действительность, в которой мы живем и к которой готовим своих детей. При этом выработку стандартов (предположим, в области цифровой грамотности) осложняют изменения «в моменте» и быстрое устаревание знаний: скажем, если в начале XXI в. «продвинутым пользователем» компьютера мог считаться любой способный написать «Hello, world!» на Паскале, то сегодня подобное умение вызовет, скорее, иронию и недоумение.

В целом, «отставание образования от технологий», по мнению А. Борщевской, является мировой тенденцией и составляет порядка 10–15 лет [Борщевская: 201]. А если речь идет о т.н. глобальных компетенциях – способностях «изучать местные, глобальные проблемы и вопросы межкультурного взаимодействия, понимать и оценивать различные точки зрения и мировоззрения, успешно и уважительно взаимодействовать с другими, а также действовать ответственно для обеспечения устойчивого развития и коллективного благополучия» [Коваль, Дюкова: 114] – то они рассматриваются теоретиками образования как принципиально незавершенные.

2. *Влияние общественного контекста.* Суть функциональной грамотности – это способность человека решать свои проблемы в обществе посредством имеющихся знаний и умений, но общественные условия, формирующие эту способность, неравные. Неравенство здесь подразумевается в самом широком смысле. Так, исследование голландских ученых Дж. Стоп, Дж. Баккер и Л. Верховена, сравнивавшее уровни грамотности детей из семей с высоким и низким социально-экономическим статусом, показало отставание последних по знанию букв и звуков и умению читать, которое, «по-видимому, не

компенсируется дальнейшим образованием, несмотря на то что различные показатели грамотности обычно демонстрируют одинаковый рост у всех детей» [Stoep, Bakker, Verhoeven: 260]. По мнению авторов, причинами указанного отставания является разная вовлеченность родителей в процесс воспитания – в семьях с низким социально-экономическим статусом она обычно ниже; «культурными различиями между школой и домом» [там же] – к примеру, дома ребенок из эмигрантской семьи вынужден подчиняться одним культурным нормам, а в школе – другим; наконец, т.н. «эффектом Пигмалиона», когда «педагогическое сообщество поддерживает норму поведения, которой легче всего следовать детям из семей, принадлежащих к высшему среднему классу» [там же: 250] и недостаточно оценивает потенциал ребят из менее обеспеченных семей (что приводит к ситуации самоподтверждающегося пророчества). Можно просто сказать, что наличие свободного времени и ресурсов у более обеспеченных родителей позволяет им сформировать для своих детей такую повседневную среду, которая способствует усвоению знаний и навыков и поддерживает мотивацию к обучению – т.е. повышает их функциональную грамотность. Некоторые зарубежные специалисты высказывают мнение, что вышеупомянутое тестирование PISA де факто показывает не столько уровень грамотности и эффективность системы образования, сколько уровень жизни в той или иной стране [Борщевская: 204]. Другое исследование показывает влияние возрастных и половых различий на функциональную грамотность (конкретно – на уровень читательской грамотности): в целом, девочки читают больше и положительно оценивают чтение чаще мальчиков, у которых субъективная ценность чтения, по-видимому, снижается с возрастом [Kjellman: 313]. Разработка мер по повышению функциональной грамотности учащихся, таким образом, должна учитывать массу трудно контролируемых факторов, не относящихся напрямую к образовательной сфере.

3. *Изменение учебных программ и роли учителя.* Отмечается, что в современных условиях преподаватель уже не является ключевой фигурой,

сообщающей новую информацию (через интернет доступны книги, записи лекций, научно-популярные блоги, личное общение с другими специалистами в соцсетях); его ключевая функция состоит в конвергентном обучении: он должен научить ориентироваться в потоке информации, анализировать её, выдвигать гипотезы и проверять их, рассматривать изучаемую область бытия как единое целое, эффективно распоряжаться временем и т.д. – т.е. в развитии метапредметных навыков. Однако на практике это требует переподготовки самих педагогов – утверждение о том, что нельзя научить тому, чем не обладаешь сам, является трюизмом: «учителю необходимо видеть меняющуюся динамику знаний, а затем применять результаты динамики в педагогической деятельности» [Борщевская: 202]. Необходимость такой переподготовки (а иными словами – недостаточную функциональную грамотность многих учителей) выявила пандемия коронавируса, во время которой учебные заведения по всему миру вынужденно осваивали дистанционный формат работы.

Метапредметные навыки можно формировать, добавляя новые учебные дисциплины (к примеру, в школах, работающих по системе IB, обязательными являются проектная деятельность по одному из трех направлений и изучение теории познания в старших классах) или усиливая межпредметные связи в программах по традиционным дисциплинам (например, можно ввести в программу чтения на иностранном языке научно-популярные тексты, соответствующие специализации класса – естественнонаучной, социально-экономической, IT и т.д.). И здесь приходится сталкиваться с жесткими ресурсными ограничениями: не все школы имеют возможность добавлять новые предметы и переподготавливать педагогический состав, а «учебный тематический материал российские учащиеся усваивают в режиме перегруженности, в том числе в формате домашних заданий» [Борщевская: 205].

Стратегия научно-методического сопровождения образовательной организации должна быть направлена на повышение уровня теоретического мышления педагогов и овладение умениями формирования функциональной

грамотности школьников в диалоговой атмосфере группового сотрудничества [2].

4. *Прагматический парадокс.* В завершение сделаем наблюдение, что функциональная грамотность учащегося предполагает способность использовать знания и навыки *рациональным образом* – т.е. в соответствии с текущими целями. Как справедливо отмечает А. Борщевская, «наличие большого количества школ для способных детей влечет тенденцию к увеличению отстающих учеников, которые оказываются совершенно заброшенными» [Борщевская: 205]. Но аналогичным образом возможен (и, к сожалению, достаточно характерен для российских школ) случай, когда в школе с устаревшим подходом к обучению ребенок с высокой функциональной грамотностью, способный задать себе вопрос о том, насколько лично ему необходимо соблюдение принятых в этом учебном заведении норм и взаимодействие с теми или иными взрослыми, сталкивается с негативными санкциями со стороны последних – и в результате образуется порочный круг: отвержение, снижение мотивации, ухудшение успеваемости и т.д. Парадоксальным образом традиционная, дивергентная школа способна сделать «аутсайдерами» ребят как с низкой, так и с высокой функциональной грамотностью (возможно, в этом коренится распространенный миф о «преуспевающих в жизни троечниках»).

Итак, на наш взгляд, можно выделить следующие четыре основные проблемы, связанные с функциональной грамотностью:

- отсутствие устоявшегося определения и теоретической модели явления;
- сложная зависимость уровня функциональной грамотности от общественного контекста;
- необходимость совершенствования образовательной концепции (и, соответственно, переподготовки учебных программ и кадров);
- непродуктивность учащихся с высокой функциональной грамотностью в рамках традиционных образовательных институтов.

Первоочередными направлениями усилий по «формированию функциональной грамотности как планируемого результата освоения обучающимися программ начального общего и основного общего образования» [Ковцун, Кохичко: 108] нам представляются «локализация» международных стандартов и тестов в практике российских образовательных институтов (с учетом отечественной специфики) и создание системы выделения, поощрения и развития способностей учащихся, демонстрирующих высокие уровни функциональной грамотности.

Литература

1. Арапова П.И. Младший школьник как субъект жизнедеятельности // Начальная школа. – 2018. – № 4. – С. 7-11.
2. Арапова П.И. Возможности подготовки школьника к выбору // Начальная школа. – 2016. – № 3. – С. 10 -15.
3. Борщевская А. Функциональная грамотность в контексте современного этапа развития образования // Наука и школа. 2021. №1.
4. Веряев А.А., Нечунаева М.Н., Татарникова Г.В. Функциональная грамотность учащихся: представления, критический анализ, измерение // Известия АлтГУ. 2013. №2 (78).
5. Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет. Хрестоматия. Под ред. Н.Л. Карповой, Г.Г. Граник, М.К. Кабардова. М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2013.
6. Коваль Т. В., Дюкова С. Е. Глобальные компетенции - новый компонент функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. №4 (61).
7. Ковцун А.А., Кохичко А.Н. Научные подходы к понятию «функциональная грамотность» в педагогической теории и практике // Наука и школа. 2022. №6.

8. Kjellman L. Age and gender differences in reading engagement / Precursors of Functional Literacy. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2002
9. Records of the 20th General Conference of UNESCO: Resolutions. 1978.
10. Stoep J., Bakker J., Verhoeven L. Parental and teacher commitment to emergent literacy development / Precursors of Functional Literacy. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2002

Захарова О.А.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

olgawg99@mail.ru

**ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ,
НАПРАВЛЕННЫХ НА ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ ПОРЯДКА РОЖДЕНИЯ
РЕБЁНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СЕМЬЕ НА ОСОБЕННОСТИ
РАЗВИТИЯ РЕЧИ**

Статья посвящена проблеме зависимости особенностей развития речи детей дошкольного возраста от порядка их рождения в семье. Приводятся исследования данного феномена в рамках нейropsихологического подхода, с применением анализа логопедических обследований, медицинских карт стационарного больного, индивидуальных карт развития. Обосновывается необходимость данного знания как компонента метакогнитивной компетентности педагога. Авторами показывается специфика развития речи детей первого, второго, третьего и четвёртого порядков рождения в семье.

Ключевые слова: развитие речи, порядок рождения сиблингов, речевые показатели, функции переработки информации.

Современное общество предъявляет к человеку высокие требования в вопросе коммуникации, необходимо уметь выстраивать общение, поддерживать

его, добиваться эффективности. Такие же задачи предстоит научиться решать ребёнку по мере взросления для решения своих потребностей и качественное речевое общение здесь является одним из определяющих факторов. По данным исследований в разных областях отечественной медицины 5 -10% детей имеют какие-либо речевые нарушения, примерно у 25% детей школьного возраста диагностируются нарушения речевого развития, данные зарубежных источников от 3,8% до 30% в некоторых странах [3: с. 101].

Развитие речи ребёнка проходит поэтапно в рамках психического и физического развития ребёнка, взаимосвязанно с мышлением, и в то же время речь является одним из показателей психофизического развития и мышления по мнению. На развитие речи ребёнка помимо физиологически обусловленных факторов влияет ряд социокультурных факторов, определяющих процесс развития речи ребёнка среди которых исследователями выделяется также порядок рождения сиблингов в семье [1,3,2].

На сегодняшний день нет единого и точного представления о механизме влияния порядка рождения детей в семье на развитие речи. Наличие такого рода информации могли бы помочь педагогам, психологам, специалистам в формировании декларативного знания с целью оказания адресной помощи детям и родителям по вопросам профилактики и коррекции нарушений развития речи. Декларативное знание, как одна из составляющих педагогической метакогнитивной компетентности, предполагает знание и о конкретном обучающемся, и о тех факторах, которые влияют на результат обучения [6: с. 141]. Метакогнитивная компетентность по определению В.П. Пескова и П.В. Смирновой заключается в понимании собственных способностей в выборе стратегии и её реализации для решения определённых задач [6: с. 140].

Исследований, посвящённых влиянию порядка рождения детей дошкольного возраста в семье на развитие речи и особенностям такого развития немного, среди работ отечественных исследователей можно выделить А.С. Денисенко и В.С. Шибеева, которые рассматривали порядковый номер рождения

детей как фактор речевых нарушений; А.В. Куражову и Е.Е. Ляксо, рассматривающих характер речевого взаимодействия матерей с дизиготными близнецами; М.С. Платонову и вопрос влияния феномена порядка рождения на развитие вербальных и невербальных функций у детей; Л.С. Русанову с работой о влиянии на речевое развитие ребёнка социально-психологических особенностей семьи, а также Т.А. Фотекову, которая изучала состояние ВПФ (высших психических функций) детей под влиянием порядка рождения детей в семье.

Рассмотрение порядкового номера рождения как фактора возникновения речевых нарушений среди детей 5-6 летнего возраста на основании данных медицинских карт, логопедического диагноза в количестве 80 человек А.С. Денисенко и В.С. Шибеевым [1: с. 297] позволило определить, что в группе детей с речевыми нарушениями первенцев выявлено 38,6%, детей второго и далее порядка рождения 57,9%; а в группе детей не имеющих речевых нарушений выявлено первенцев 78,3% против 21,7% детей другого порядка рождения.

Исследуя влияние на речевое развитие детей 5-6 лет социально-психологических особенностей одно- и двухдетной семей Л.С. Русанова [5: с. 176] обнаружила при сравнении городских и сельских семей значимые отставания по уровню речевого развития в компонентах словарный запас, грамматика, синтаксис у детей, проживающих в городе в однодетной семье по сравнению с детьми из городских двухдетных семей.

Разность речевого развития обнаружена также в ходе лонгитюдного исследования дизиготных близнецов 4–6 лет через речевое взаимодействие с матерью А.В. Куражовой и Е.Е. Ляско [2: с. 50], характеризующаяся более сложным и грамматически качественным составом речи первых по очерёдности детей из близнецовой пары.

Как влияет порядок рождения детей дошкольного возраста в семье на развитие вербальных и невербальных функций с использованием методов нейропсихологического обследования среди детей первого и второго порядка

рождения 5–6 летнего возраста выявила М.С. Платонова [4: с. 5]. В ходе исследования стало возможным заключить, что дети, которые рождены вторыми в семье отстают от своих сверстников рождёнными первыми по всем речевым показателям, также определено, что у детей первого порядка рождения функциональное состояние передних и задних отделов мозга более благополучно, они лучше усваивают систему грамматических закономерностей, слухоречевая память, вербальные функции развиваются более оптимально, звуковая структура также имеет лучшие показатели.

Состояние функций переработки информации разных модальностей рассматривалось Т.А. Фотековой [7: с. 204] в аспекте влияния порядка рождения детей в семье среди детей 6-9 лет рождённых первыми, вторыми, третьими и четвёртыми. Касательно особенностей развития речи детей были сделаны выводы по результатам нейропсихологического обследования, и они показали, что: дети третьего и четвёртого порядка рождения лучше перерабатывают информацию невербального характера, а вот слухоречевые функции развиты в худшей степени нежели у детей первых по порядку рождения в семье и единственных. Также отмечено, что дети второго порядка рождения в семье имеют самый низкий уровень развития функций второго блока мозга, который является основным блоком для приёма, переработки и хранения информации, в связи с чем можно заключить, что эти дети определённым образом находятся в менее ресурсном состоянии по ряду своих возможностей.

Подводя итоги по результатам проведённого теоретического исследования, можно заключить, что порядок рождения детей дошкольного возраста в семье имеет влияние на особенности развития речи и имеет следующие специфики:

1. Уровень речевого развития выше у детей первого порядка рождения, имеющих младших сиблингов;
2. В дизиготных парах близнецов у первых по рождению детей речь отличается сложностью и качеством грамматического строя;

3. У первых по рождению детей лучшие способности в усвоении грамматики, развитии слухоречевой памяти и вербальных функций в сравнении с детьми второго, третьего и четвёртого порядков;

4. Речевые нарушения у детей второго порядка встречаются чаще чем у детей первого порядка рождения в семье;

5. У детей второго порядка рождения в семье способности в усвоении грамматики, развитии слухоречевой памяти и вербальных функций худшие по сравнению с детьми первого, третьего и четвёртого порядков.

Литература

1. Денисенко, А.С. Порядковый номер рождения как фактор появления речевых нарушений / А.С.Денисенко, В.С.Шабает // Воспитание и обучение детей младшего возраста: Материалы VIII Международной конференции, Москва, 29 мая – 01 2019 года. – Москва: Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова" Издательский Дом (типография). - 2019. – С. 297-298. [Электронный ресурс]: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_39323145_56195809.pdf (дата обращения: 14.10.2022).

2. Куражова, А.В. Речевое взаимодействие в триадах «мать-дизиготные близнецы» / А.В.Куражова, Е.Е.Ляксо // Экспериментальная психология. – 2020. – 13 т. - № 2. – С. 40-56. - DOI: <https://doi.org/10.17759/exppsy.2020130204>

3. Макаров, И.В. Нарушения речевого развития у детей / И.В.Макаров, Д.А.Емелина// Социальная и клиническая психиатрия. – 2017. – 24 т. - № 4. – С. 101-105.

4. Платонова, М.С. Влияние порядка рождения на развитие невербальных и вербальных функций у детей дошкольного возраста / М.С.Платонова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. - 2013. - №34-2. [Электронный ресурс]: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-poryadka-rozhdeniya-na-razvitiye->

neverbalnyh-i-verbalnyh-funktsiy-u-detey-doshkolnogo-vozrasta (дата обращения: 23.10.2022).

5. Русанова, Л.С. Влияние социально-психологических особенностей семьи на речевое развитие ребёнка /Л.С.Русанова: дис. ...канд. псих. наук: 19.00.05. – Ярославль., 2017. – 234 с.

6. Смирнова, П.В. Мировой опыт идентификации метакогнитивных компетенций педагога в ходе профессионального становления и работы с одарёнными учащимися / П.В.Смирнова, В.П.Песков // Acta Biomedica Scientifica. - 2022. - №1. С. 139-146. [Электронный ресурс]: <https://cyberleninka.ru/article/n/mirovoy-opyt-identifikatsii-metakognitivnyh-kompetentsiy-pedagoga-v-hode-professionalnogo-stanovleniya-i-raboty-s-odaryonnymi> (дата обращения: 21.10.2022). - doi: 10.29413/ABS.2022-7.1.16

7. Савенков А.И, Цаплина О.В., Иванова Е.В., Муродходжаева Н.С., Кривова В.А., Савенкова Т.Д. Развитие личности дошкольника в условиях мегаполиса / Под науч. ред. проф. А.И. Савенкова. М.: Перо, 2016. 206 с.

8. Фотекова, Т.А. Влияние порядка рождения на состояние высших психических функций детей / Т.А.Фотекова // Научные тенденции: Педагогика и психология: сборник научных трудов по материалам XXXII международной научной конференции, Санкт-Петербург, 04 августа 2020 года / Международная объединенная академия наук. – Санкт-Петербург: ЦНК Международная объединенная академия наук, - 2020. - С. 201-209. [Электронный ресурс]: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43857329> (дата обращения 04.11.2022).

Герасимова А.А.

Аспирант ГАОУ ВО МГПУ

anastillana@yandex.ru

**К ИЗУЧЕНИЮ ДИНАМИКИ ДИВЕРГЕНТНОГО И
КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ПРИ РЕШЕНИИ
ПРЕДМЕТНО-ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАЧ РАЗЛИЧНОГО ВИДА**

В статье предоставлено обоснование для изучения динамики дивергентного и критического мышления подростков при решении предметно-творческих задач различного вида. Указаны проблемы традиционного образования, характеризующиеся преобладанием репродуктивного типа мышления у школьников. Объяснена важность развития творческого мышления школьников, связанная с большой потребностью в личностях с выраженными креативными способностями. Также рассмотрены некоторые исследования отечественных научных деятелей, связанные с возможностью развития творческого мышления подростков и развития творческих составляющих – дивергентного и критического мышления подростков. Уточнено и описано понятие «предметно-творческие задачи» и указана классификация предметно-творческих задач, которая состоит из семи видов. В рамках цифровизации обучения обоснована необходимость в цифровых платформах, способствующих творческому развитию учащихся. В качестве примера представлена механика работы цифровой программы «CREO DATUM», описаны ее возможности и особенности применения в учебной среде.

Ключевые слова: творчество, дивергентное мышление, конвергентное мышление.

The article provides a justification for studying the dynamics of divergent and critical thinking of teenagers in solving subject-creative problems of different types. The problems of traditional education, characterized in the predominance of the reproductive type of thinking in schoolchildren, have been specified. The article

explains the importance of development of creative thinking of schoolchildren, connected with the great need for personalities with pronounced creative abilities. Also considered are some studies of domestic scientists related to the possibility of developing creative thinking of teenagers and the development of creative components - divergent and critical thinking of teenagers. The concept of «subject-creative tasks» has been clarified and described and the classification of subject-creative tasks, which consists of seven types, has been specified. As part of the digitalization of learning, the need for digital platforms promoting the creative development of students has been substantiated. As an example, the mechanics of the work of the digital program «CREO DATUM» are presented, its possibilities and features of application in the learning environment are described.

Keywords: creativity, divergent thinking, critical thinking.

Традиционное школьное образование претерпело значительные изменения в связи с возникшими пандемийными ограничениями в последние несколько лет. Вместе с тем система оценки выпускников девятых и одиннадцатых классов осталась в формате стандартизированных экзаменов – ОГЭ и ЕГЭ. Таким образом, подход учащихся к образованию стал более формальным, подростки готовятся к тестам, тренируются решать типовые задачи, не углубляясь в школьные дисциплины, повторяют одни и те же действия при решении заданий. Это приводит к тому, что у школьников преобладает репродуктивный тип мышления, предполагающий воспроизводство существующего материала, а креативное мышление, предполагающее поиск новых путей решения, отходит на второй план. В век технологий и искусственного интеллекта чрезвычайно важно развивать творческие способности учеников, так как существует огромная потребность в людях, способных мыслить креативно, выходить за рамки, находить новые пути решения существующих и возникающих проблем, а также создавать новые продукты и технологии.

Существует ряд исследований, в которых уделяется внимание развитию творческих способностей учащихся. Например, Чернецкая Н.И. [5] замечает, что творческий процесс – это необходимая собственная потребность для подростков, субъективно значимый процесс, который связан с потребностью самовыражения. В подростковом возрасте происходит качественное улучшение творческих способностей психики в результате освоения различных заданий с творческой составляющей. И.С. Якиманская [6] подчеркивает значимость заданий, используемых учителями в процессе обучения. Автор полагает, что творческие задания способствуют развивающему обучению, а также влияют на становление творческого мышления школьников.

Дивергентное и критическое мышление – это составляющие творческого мышления. Дивергентное мышление подразумевает широту возникающих идей, их разносторонность и разнонаправленность. Критическое мышление позволяет оценить появляющиеся идеи с точки зрения применимости и эффективности, отсеять нереализуемые варианты. Согласно исследованиям, дивергентное и критическое мышление можно развивать с помощью различных творческих заданий. Обычно развитие дивергентного мышления рассматривают в рамках музыкального, хореографического, художественного, игрового и других направлениях деятельности. Однако, в статье Тетиной С.В. и Ильясова Д.Ф. [4] было рассмотрено развитие дивергентного мышления с помощью подготовки к предметным олимпиадам. Согласно проведенному ими эксперименту, участники экспериментальной группы показали более высокие результаты дивергентного мышления по сравнению с контрольной группой. На основании результатов эксперимента авторы предложили подготовку к предметным олимпиадам считать педагогическим способом развития дивергентного мышления школьников. В работе Савельевой Е.Г. было рассмотрено внедрение методики ТРИЗ (теория решения изобретательских задач) во внеурочную деятельность школьников по математике, что предположительно повлияет на развитие критического мышления учащихся. В результате эксперимента предположение

подтвердилось, что отразилось в значительном улучшении уровня развития критического мышления учеников [2].

Во многих исследованиях говорится об определенных творческих задачах, позволяющих развивать творческое мышление школьников. Обычно имеются в виду задачи, в которых предметное содержание максимально выхолощено. Такие задания представлены в работах следующих авторов: К. Дункер, П. Я. Гальперин, Я. А. Пономарев, А. М. Матюшкин, И. Н. Семенов и др. С помощью анализа решений таких задач можно исследовать творческий процесс в чистом виде, однако, такие задания идут в отрыве от изучаемых школьных дисциплин.

В рамках школьного обучения и развития креативности необходимы такие творческие задачи, которые имеют в своей основе материалы преподаваемых дисциплин. В связи с этим, необходимо разработать предметно-творческие задачи, имеющие прямое отношение к учебному процессу. Таким образом, предметно-творческие задачи – это задачи творческого характера, которые связаны своим содержанием с материалами школьных дисциплин. Согласно классификации, представленной в работах С.Ю. Степанова, П.А. Оржековского, Д.В. Ушакова, предметно-творческие задачи подразделяются на следующие виды: задачи с явным парадоксом, задачи со скрытой проблемой, задачи, требующие получить определенный эффект, задачи на выявление закономерностей, задачи с недостаточным условием, задачи на конструирование [3]. В нашем исследовании, при составлении предметно-творческих задач, будем опираться на данную классификацию. Такие предметно-творческие задачи смогут помогать учителям развивать креативность учеников в рамках преподавания школьной дисциплины.

При внедрении предметно-творческих задач в обучение предполагается, что разные виды задач будут по-разному воздействовать на дивергентность и критичность мышления подростков. Например, задачи со скрытой проблемой, задачи с недоопределенными требованиями и задачи с недостаточным условием подразумевают активное включение когнитивных способностей. Для того,

чтобы решить такую задачу, необходимо проанализировать текст, выявить проблему, которая не была сформулирована, предположить, как эту проблему решить разными способами. Т.е. в данном случае дивергентная составляющая максимально вовлекается, что приводит к ее развитию. В то же самое время критичность включается в процесс во время анализа условия задачи, чтобы объективно выстроить варианты или стратегии ее решения.

Задачи с явным парадоксом подразумевают под собой поиск и объяснение противоречивых результатов. В таком случае, с помощью критичности школьник осуществляет выявление несоответствий в решении, ищет способы устранить их. Это может также повлиять на рефлексивные способности учеников, помочь оценить собственный житейский опыт или систему взглядов на решение. Задачи на выявление закономерностей помогают ученикам обобщить знания, самим заметить определенные повторяющиеся действия и сформулировать их. Здесь вовлекается способность к синтезу и обобщению информации, включаются индукция и дедукция, происходит активация дивергентности мышления. Задачи на конструирования предполагают, что ученик научится применять теорию на практике, доводить свои решения до реализации, т.е. критичная составляющая развивается за счет возможности воплотить в жизнь свою идею.

Описанная специфика влияния того или иного вида предметно-творческих задач носит пока гипотетический характер, и для их более целенаправленного и эффективного применения в реальном учебном процессе необходимо провести тщательное экспериментальное исследование, направленное на определение степени влияния каждого вида задачи на развитие дивергентности и критичности мышления подростков. Для такого рода исследования имеются важные методические предпосылки, связанные с разработкой цифровых платформ, позволяющих предъявлять для решения различные виды предметно-творческих задач и автоматически проводить диагностику развития необходимых параметров творческого мышления.

Дело в том, что еще несколько лет назад пандемия повлияла на школьное обучение. Вынужденный переход на дистанционный формат обучения выявил необходимость в создании цифровых программ, которые смогли бы обеспечить удобную подачу школьного материала для учеников. Существующие цифровые программы обеспечивают алгоритмическое обучение, подразумевающее изучение предоставленного материала и повторение продемонстрированных действий при решении заданий. Такие программы способствуют развитию преимущественно репродуктивного типа мышления учащихся. В связи с этим стала актуальной потребность в цифровых платформах, позволяющих развивать творческий потенциал школьников. Одной из таких цифровых платформ является программа CREO DATUM, разработанная учеными П.А. Оржековским и С.Ю. Степановым [1]. Данная программа предоставляет доступ к предметно-творческим заданиям, а также позволяет замерять дивергентную и критическую составляющие творческого мышления. Как в методе «мозгового штурма» Алекса Осборна, программа сначала анализирует дивергентность мышления (генерация идей), а затем критичность мышления (оценка и отсев идей). Таким образом, при решении предметно-творческих задач на первом этапе предлагается записать различные варианты решения задачи, которые сможет предложить ученик, т.е. вовлекается дивергентное мышление. После этого этапа ученику предлагается критически оценить предложенные им решения, что подразумевает вовлечение критического мышления. Анализ решения происходит автоматически, соответственно, данные поступают и учителю, и ученику практически мгновенно.

В этом подразумевается определенная новизна в исследовании динамики, так как изменения можно рассматривать непосредственно в процессе всего периода развития и применения предметно-творческих задач. Данный инструмент позволяет учителю актуализировать информацию об уровне творческого мышления учащихся. Важной особенностью является тот факт, что динамика развития дивергентного и критического мышления учеников

рассматривается и по отдельности у каждого ученика. Это позволяет ученикам сравнивать собственные показатели с самим собой, отслеживать изменения без оглядки на других учеников. Такой вариант дает возможность для учеников различного уровня подготовки и вне зависимости от получаемых оценок быть вовлеченными в процесс творческого развития.

Литература

1. Оржековский П. А. Развитие и оценка творческих способностей учащихся на уроках в условиях нарастающей цифровизации образования / П. А. Оржековский, С. Ю. Степанов, И. Б. Мишина // Непрерывное образование: XXI век. – 2020. – № 3(31). – С. 2-14.
2. Савельева Е. Г. Развитие критического мышления младших школьников во внеурочной деятельности по математике на основе технологии ТРИЗ / Е. Г. Савельева // Известия института педагогики и психологии образования. – 2020. – № 2. – С. 164-171.
3. Степанов С.Ю., Оржековский П.А., Ушаков Д.В. и др. Цифровизация образования: психолого-педагогические и валеологические проблемы: колл. монография / Под ред. С.Ю. Степанова. — М.: МГПУ, 2021. — с.137-142
4. Тетина С. В. Развитие дивергентного мышления старшеклассников средствами предметной олимпиады школьников / С. В. Тетина, Д. Ф. Ильясов // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 4(77). – С. 161-163.
5. Чернецкая Н. И. Особенности развития творческого мышления в младшем школьном и подростковом возрасте // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2012. – №8 – С. 56–60. – URL: <http://e-koncept.ru/2012/12108.htm>.
6. Якиманская И.С. Изучение личности ученика в образовательном процессе // Теоретическая и экспериментальная психология. 2010. – №1. – с.32-38. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-lichnosti-uchenika-v-obrazovatelnom-protsesse>

Манохина Е.А.

студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

manokhina2105@mail.ru

ВЛИЯНИЕ АМЕРИКАНСКОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ПРОИЗНОСИТЕЛЬНУЮ НОРМУ БРИТАНСКОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются причины влияния американского английского языка на произносительные нормы британского английского языка. Статья затрагивает проблему американизации англоязычного общества в различных сферах жизни. Автор анализирует зарубежные словари, такие как Oxford Dictionary и Cambridge Dictionary, с точки зрения применения их в процессе изучения иностранного языка.

Ключевые слова: произносительная норма, британский английский язык, американский английский язык, акцент.

The article discusses the reasons for the influence of American English on the pronunciation norms of British English. The article touches upon the problem of Americanization of the English-speaking society in various spheres of life. The author analyzes foreign dictionaries, such as Oxford Dictionary and Cambridge Dictionary, from the point of view of their application in the process of learning a foreign language.

Keywords: pronunciation standart, British English, American English, accent.

К началу 21 века английский язык решительно снискал почетный статус «всемирного» языка. Обратившись к статистическим данным, выяснилось, что в настоящее время около 1,5 миллиарда людей говорят на английском языке как на родном, а для еще 1 миллиарда, владеющих этим языком, он является иностранным. Существует достаточное количество локальных вариаций данного языка, однако самыми часто употребляемыми и известными являются британский и американский варианты. Распространенность британской

разновидности становится очевидна, когда мы вспоминаем о грандиозной по своей масштабности колониальной политике Великобритании, берущая начало в 17 веке. [2, с. 208] Что же касается американского английского, то он заслужил свое распространение благодаря роли Соединённых Штатов Америки после Второй Мировой войны в преобразовании мира, достижениях в экономике, политике и современных технологиях.

Британская орфоэпическая норма произношения (Received Pronunciation или кратко RP) считается эталоном учебных пособий по фонетике, словарей и нормой произношения для тех, кто практикует английский язык как иностранный, чем жители соответствующей нации гордятся и стараются сохранить истоки и устоявшиеся порядки. Однако с течением времени, с мировым развитием и с огромным влиянием со стороны США на всё мировое содружество британский английский начал претерпевать неизбежные изменения.

Норма — это совокупность устойчивых реализаций языковой системы, использование которых является обязательным для общества и строго им упорядочивается. Произношение, соответствующее орфоэпическим нормам, способствует более легкому и эффективному общению. Однако в США в отличие от Великобритании не закреплён исключительно «правильный» акцент. Американские СМИ, такие как CNN, обращаются к General American accent, основанном на региональном виде произношения. Носителям британского акцента свойственно негативное отношение к американскому варианту, в первую очередь из-за подавляющей американизации, собственного консерватизма и самобытности [3, с. 150]. Особенно характерные различия представители стран замечают во включении (американский вариант) и в вытеснении (британский вариант) связующего [r] в словах с конечной графемой «г», например *car* [ka:r] (ам.) и [ka:] (бр.). [1. С. 72] Также заметно отличаются слова, содержащие «а», например *past* [pæst] (ам.) и [pa:st] (бр.).

Когда английский язык приобрел безграничное распространение, то перед британскими лингвистами встал целый ряд задач, непосредственно связанных с фонетической раздвоенностью британских и американских вариантов, преодолением разрозненности между существующими нормами и новым менее развитым знанием и использованием языка, а также динамикой социальных изменений и современных тенденций в литературном произношении.

Так называемые «американизмы» повлияли и на обучение английскому языку российских школьников. В наших школах обучают именно британскому варианту английского языка, но из-за возникновения американской идеологии в жизни подростков, сфера нашей педагогики претерпевает неизбежные изменения. Например, стал получать распространение такой вид обучения, как просмотр фильмов и сериалов на английском языке. Особой популярностью пользуется сервис Netflix, который позволяет подбирать киноленту на свой вкус. В свете этого перед педагогами встал вопрос о важности сохранения исконного британского акцента и исключения американизмов из употребления в речи школьников, так как контроль знаний в российском образовании сводится к сдаче экзаменов в формате ОГЭ и ЕГЭ, где требуется строгое соблюдение канонов британского произношения. Использование подобных сервисов, утверждают Ю.И. Апарина и А.В. Межина, способствует развитию спонтанного речевого реагирования и коммуникативных умений у обучающихся [1, с. 36].

Анализ таких авторитетных словарей как Oxford Dictionary of Pronunciation for Current English и Cambridge English Pronouncing Dictionary позволяет выявить области влияния американского английского на британский. Основные особенности и различия двух вариантов произношения проявляются в:

- замене звуков в [ʃ] на [sk], [d] на [dʒ], [t] на [tʃ], например слово *schedule* ['skedʒu:l]. Оно может всё так же произноситься как [ʃedju:l], однако британские дети, под влиянием американского телевидения, всё больше привыкают к американскому варианту, если в их семье не находится человек предыдущего поколения с устоявшимся акцентом;

- выпадение [j], как в слове *situation* [ˌsitʃu'eɪʃən];
- переход от дифтонгизации к монофтонгизации, например слово *sure* [ʃʊ:(r)];
- усиленная глоттализация;
- сокращение звукового состава слов благодаря пропуску ряда звуков.

Целесообразно, по мнению Ю.И. Апариной и К.Н. Бурнаковой, изучать графическое и орфографическое оформление фонем английского языка синхронно, создавая у обучающихся единую лингвистическую картину изучаемого языка [2, с.16].

Подводя итог всему выше сказанному, можно с уверенностью сказать, что развитие международной политики, экономики и культуры способствует взаимовоздействию языков и их сближению, консервативные устои общества в области лингвистики порой могут претерпевать серьезные изменения и терять свою индивидуальность.

Литература

1. Апарина Ю.И., Межина А.В. Иноязычная паттерн коммуникация как средство обучения спонтанному речевому реагированию на уроках иностранного языка в начальной школе/ Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2019. № 7. С. 33-37.
2. Апарина Ю.И., Бурнакова К.Н. Графическое и орфографическое представление фонем английского языка: от теории к практике/ Учебно-методическое пособие/ Москва. – 2021. –146 с.
3. Васильев А.А. Влияние американизмов на современный английский язык / А. А. Васильев // Вестник МИТУ-МАСИ №1/2018 — С. 71-75.
4. Котрикадзе Е. В., Жаркова Л. И. Характерные особенности современных вариантов английского языка / Е. В. Котрикадзе, Л. И. Жаркова // Проблемы современного педагогического образования, 2021 — С. 207-210.

[Электронный ресурс]: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakternye-osobennosti-sovremennyh-variantov-angliyskogo-yazyka/viewer>

5. Ларцева Е. В. Американский вариант английского языка и его влияние на британский в дискуссиях зарубежных лингвистов / Е. В. Ларцева // Известия Уральского федерального университета. Сер. 2, Гуманитарные науки. — 2012. — № 3 (105). — С. 147-159.

Арапова П.И.

кандидат педагогических наук, доцент

Монахова Е.А.

студентка ГАОУ ВО МГПУ

РАЗВИТИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ФОТОТЕРАПИИ

В статье обоснована актуальность заявленной проблемы, так как поступление в школу – стресс для большинства младших школьников. Рассмотрено понятие «стрессоустойчивость» в психологии. Выделены условия развития стрессоустойчивости младших школьников средствами фототерапии во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: младшие школьники, стрессоустойчивость, фототерапия, внеурочная деятельность.

The article substantiates the relevance of the stated problem, since going to school is stressful for most of the younger students. The concept of "stress resistance" in psychology is considered. The conditions for the development of stress resistance of younger schoolchildren by means of phototherapy in extracurricular activities are identified.

Keywords: younger schoolchildren, stress resistance, phototherapy, extracurricular activities.

Актуальность заявленной проблемы обусловлена тем, что поступление в школу – стресс для большинства младших школьников. На развитие стресса могут оказывать влияние различные факторы, начиная с психологических особенностей ребенка, климата в его семье и заканчивая стилем общения педагога. В каждом отдельно взятом случае стресс и тревожность провоцирует развитие психических и эмоциональных травм у детей младшей возрастной группы, впоследствии перетекающих в более серьезные нарушения. Кроме того, этот возраст осложнен протеканием возрастного кризиса 7 лет, который при неблагоприятном протекании может спровоцировать устойчивый стресс вплоть до нежелания посещать школу [1].

Цель данной статьи – проанализировать понятие «стрессоустойчивость» и условия развития стрессоустойчивости младших школьников средствами фототерапии во внеурочной деятельности.

Понятие «стрессоустойчивость» в психологии рассматривается неоднозначно. По мнению В.Н. Васильевой, «стрессоустойчивость – это, с одной стороны, невосприимчивость к стрессогенным факторам, оказывающим отрицательное влияние на физиологическое и психическое состояние человека, а с другой, – способность контролировать и сдерживать возникающие астенические эмоции, обеспечивая тем самым успешное выполнение необходимых действий» [3, с. 57].

Нам ближе точка зрения П.Б. Зильберман, который считает стрессоустойчивость «...интегративным свойством личности, характеризующимся таким взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности индивидуума, которые обеспечивают оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложной эмотивной обстановке» [4, с.74].

В настоящее время для развития стрессоустойчивости активно используется арт-терапия, одним из направлений которой считается фототерапия. Основоположником фототерапии стала канадский психотерапевт

и фотограф Д. Вайзер. Во время терапевтических сессий фотографии использовались для решения таких сложных задач, как раскрытие потенциала личности и работа с детскими воспоминаниями, борьба с тревожностью, заниженной самооценкой, с детскими страхами [5]. Первым последователем Д. Вайзер стал отечественный психотерапевт А.И. Копытин, который использовал индивидуальную и групповую фототерапию (от 6 до 12 человек) [11]. Сегодня данный метод активно используется в отечественной психологии (А.М. Ефимова, М.А. Кевац и др.) [8, 9].

При индивидуальной фототерапии человек сам или с помощью терапевта использует свою камеру для создания фотографий, просматривает свои собственные фотографии или фотографии других авторов и пытается, посредством других связанных с фотографией действий, достичь поставленных целей, посвященных улучшению или поддержанию психофизического и эмоционального состояния [10]. Преимуществами групповой работы являются обмен фотографиями, обмен размышлениями, групповая динамика, возможность самоутверждения, развитие группового желания и другие характеристики, которые не могут быть реализованы при индивидуальном подходе.

Учитывая массовое увлечение фотографией современными детьми в связи с появлением смартфонов и высокотехнологичной фототехники, именно в младшем школьном возрасте актуально применение фототерапии для развития стрессоустойчивости. Егорова А.А. отмечает, что во время урока использовать фототерапию не представляется возможным [7]. Однако согласно Федеральному государственному образовательному стандарту второго поколения нагрузка внеурочной деятельности составляет до 10 часов в неделю. Групповая внеурочная деятельность создает особые возможности для создания альтернативных ситуаций, в ходе которых создается диалог для эмоционального переживания и осмысления явлений жизни младшими школьниками [2].

Внеурочная деятельность позволяет развивать стрессоустойчивость младших школьников средствами фототерапии при следующих условиях:

- вовлечении детей в процесс фотографирования;
- применении как индивидуальных, так и групповых форм фототерапии;
- организации диалога для эмоционального переживания и осмысления явлений жизни младшими школьниками

При соблюдении данных условий фототерапия может помочь младшим школьникам снизить уровень тревожности, повысить уверенность в себе, улучшить взаимоотношения со сверстниками и близкими, тем самым развивая стрессоустойчивость.

Литература

1. Арапова П.И. Кризисные периоды личностного развития школьника – М.: МГПУ, 2015. – 116 с.
2. Арапова П.И. Выбор младшего школьника в ходе групповой воспитывающей деятельности // Начальная школа. – 2015. – № 5. – С.22-26.
3. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – М.: Совершенство, 2018. – 298 с.
4. Боброва И.А., Чурсинова О.В. Психологическая подготовка обучающихся к государственной итоговой аттестации. – Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2014. – 74 с.
5. Вайзер Дж. Техники фототерапии: использование интеракций с фотографиями для улучшения жизни людей // Визуальная антропология: настройка оптики / Под ред. Е. Ярской-Смирновой, П. Романова. – М.: Вариант, ЦСПГИ, 2009. – С. 64 -108.
6. Гумель Е.Б. Особенности взаимосвязи стрессоустойчивости и уровня притязаний личности // Гуманитарные научные исследования. – 2018. – № 6. – С.34-38.

7. Егорова А. А. Фототерапия в работе педагога // Проблемы, перспективы и направления инновационного развития науки, 2017. – С.63-65.
8. Ефимова А. М. Фототерапия: возможности фотографии в психологическом консультировании и групповой работе // Святитель Феофан Затворник-основатель христианской психологии, 2016. – 84 с.
9. Кевац М. А. Фототерапия как инструментарий психотерапии // Консультативная психология и психотерапия, 2015. – №. 3. – С. 117-126.
10. Копытин А.И. Техники фототерапии. – СПб.: Речь, 2010. – 128 с.
11. Селье Г. Стресс без дистресса. – Рига: Виеда, 2009. – 192 с.

Чигарагина К.О.

Студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

Chigaraginako217@mgpu.ru

Евсеева Д.А.

Студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ,

EvseevaDA471@mgpu.ru

ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

Данная статья посвящена особенностям дистанционного обучения английскому языку детей младшего школьного возраста до и после пандемии. Статья посвящена трансформации методов, используемых педагогами на уроках иностранного языка, в процессе подстраивания под сложившуюся эпидемиологическую ситуацию. Авторы демонстрируют активное внедрение цифровых программ, развитие онлайн-обучения, формирование компетенции преподавателей в сфере цифровых технологий.

Ключевые слова: пандемия, цифровая программа, онлайн-обучение, интернет-платформы, интернет-ресурсы.

This article is devoted to the peculiarities of distance learning English for primary school children before and after the pandemic. The article is devoted to the transformation of methods used by teachers in foreign language lessons in the process of adjusting to the current epidemiological situation. The authors demonstrate the active implementation of digital programs, the development of online learning, the formation of teachers' competence in the field of digital technologies.

Keywords: pandemic, digital program, online training, Internet platforms, Internet resources.

Сегодня человечество живет в непростой эпидемиологический период времени - весь мир столкнулся со сложной болезнью COVID-19. Российские школы не были готовы к резкому запрету на посещение детьми занятий в очном формате, у большинства школ не было не только определенных методик преподавания в онлайн формате, не хватало также электронных ресурсов и базовых знаний информационных технологий. Спустя два года после эпидемии можно проследить, как система образования справилась со сложившейся ситуацией.

Затрагивая урок английского языка в начальной школе, известно, что в значительной степени пострадало качество изучения раздела фонетики, так как звукопередача в современных средствах связи так или иначе искажает речь учителя, а значит и искажается понимание учащимися правильного произношения слов и соответственно неправильное воспроизведение звуков. Как отмечают в своем исследовании Ю.И. Апарина и К.Н. Бурнакова, изучение английских фонем должно быть неотделимо от изучения морфем [1, с. 12]. И этот аспект тоже необходимо было учитывать при дистанционном обучении.

Для решения проблем дистанционного образования нужно находить новые пути выхода из ситуации, а именно: внедрять цифровые программы, развивать онлайн-обучение, создавать модель учебного заведения, повышать навыки

преподавателей в сфере цифровых технологий, а также обеспечить педагогов и школьников новейшими цифровыми продуктами.

Внедрение цифровых программ, нужно для того, чтобы заинтересовывать обучающихся. Онлайн-обучение, дает возможность больше использовать виртуальные игры, интернет-ресурсы и различные интерактивные задания, что повышает мотивацию к знаниям обучающихся. К примеру, платформы Zoom, Teams предоставляет возможность проводить уроки в онлайн и во время этого демонстрировать экран, что позволяет учителю добавлять различные изображения, схемы и видеофрагменты. На платформах Учи.ру и Якласс есть возможность создавать класс и задавать учащимся интерактивные задания с автоматической проверкой. В своем исследовании А.Е. Пыренкова и Д.А. Старкова приводят следующие интернет-ресурсы: Joyteka, Quizlet, Quizalize, которые позволяют учителю создавать или брать готовые тесты, учить новые слова и многое другое, что несомненно заинтересует младших школьников [4, с. 230]. Дети в начальной школе хорошо запоминают новую информацию благодаря наглядности, а из-за отсутствия зрительного контакта в дистанционном обучении этот метод особенно важен. Решением данной проблемы может выступить приложение Miro [miro.com], оно позволяет обучающимся вместе с учителями создавать запоминающиеся красочные схемы, карты и наглядные таблицы, которые отлично помогают освоить новый материал.

При развитии онлайн-обучения будут доступны новые возможности в улучшении образования. Благодаря развитию данного аспекта появилась возможность смотреть уроки в записи, что позволяет учащимся работать в нужном темпе и лучше запоминать материал. Например, платформа [Narakeet] дает возможность педагогам создавать видео-презентацию с озвучиванием.

Во время работы с разными разделами, учителю английского языка требуются различные методы и приемы в обучении. Опрос среди учителей ГБОУ Школа № 2016 выявил самые эффективные из них. Во-первых, при

изучении грамматики и письма удобнее всего узнать, понятен материал или нет посредством комментариев и «лайков». Такой способ, сокращает время ожидания ответа от учеников, что способствует повышению эффективности урока. На сайте [<https://www.teach-this.com/>] можно найти огромное количество интерактивных игр по различным темам английского языка. При изучении фонетики и разговорной речи педагоги посоветовали использовать больше метод проектной деятельности, где обучающиеся больше проявляют свои творческие способности, а также создавать группы в социальных сетях, куда обучающиеся смогут отправлять голосовые сообщения с выполненным домашним заданием (если это задание заключается в проговаривании звуков, слов или предложений). В своем исследовании Рябова Татьяна Сергеевна отмечает, что при прочтении различных текстов использование сайта [<http://englishforkids.ru/Tales.shtml>] позволяет обучающимся читать известные сказки методом параллельного чтения, что также ускоряет процесс урока и делает его более эффективным.

Для удобной проверки домашнего задания, педагогу актуально создать свой личный сайт [пример: <https://csu2016.wixsite.com/-site>]. На сегодняшний день создавать сайты по макетам достаточно просто, и это не занимает много времени. Такой сайт принесет огромную пользу обучающимся, на нем может отображаться домашняя работа, материалы по изученным темам, а также дополнительная информация.

В заключении можно сказать, сравнивая обучение до и после 2020 года, изменилось многое. Даже самые консервативные педагоги уже не могут обойтись без информационных технологий на своих занятиях. Многие уже придумано и активно внедряется в российское образование. Нет сомнения, что, если похожая ситуация снова повториться, российская система образования будет готова принять это. Проблем с полным дистанционным образованием в школах будет заметно меньше. Учителя уже ознакомлены с инновационными технологиями, и готовы их внедрять. Конечно, всех проблем не избежать при повторе пандемии, и педагоги еще не в полной мере освоили компетенцию

работы в дистанционном режиме, но значительные методические достижения, безусловно, сделаны в этом направлении.

Литература

1. Апарина Ю.И., Бурнакова К.Н. Графическое и орфографическое представление фонем английского языка: от теории к практике/ Учебно-методическое пособие/ Москва, 2021
2. Киселёва, Д. А. Использование дистанционных технологий при обучении английскому языку учащихся начальной школы / Д. А. Киселёва, Н. В. Тимошкина // Тенденции развития науки и образования. – 2020. – № 68-4. – С. 53-56. – DOI 10.18411/lj-12-2020-147. – EDN YRGYMI.
3. Создание устойчивых образовательных систем после пандемии COVID-19: Соображения для лиц, принимающих решения в образовании на национальном, местном и школьном уровнях. Швейцария. Электронный ресурс - URI: <https://www.unicef.org/eca/ru/media/13416/file>
4. Пыренкова, А. Е. Дистанционные технологии в обучении фонетике английского языка в начальной школе / А. Е. Пыренкова, Д. А. Старкова // Актуальные проблемы лингвистики и методики : Материалы XIII международной студенческой научно-практической конференции, Екатеринбург, 12 апреля 2021 года. – Екатеринбург: [б.и.], 2021. – С. 227-231. – EDN YYPZMW.
5. Савенков А.И., Романова М.А. Основные факторы развития интеллектуально-творческого потенциала личности. Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. № 7 (75). С. 234-238.
6. Rafiq, S. E-learning in elementary schools: Educational system change during COVID-19 pandemic / S. Rafiq, E. Boeriswati, H. Usman // Education and Science Journal. – 2021. – Vol. 23. – No 7. – P. 170-186. – DOI 10.17853/1994-5639-2021-7-170-186. – EDN EUAPSL.

ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

Зуйкова Ю.В.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

zuikovayv@mgpu.ru

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОБЛЕМЫ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с проблемой субъективного благополучия. Описываются подходы к пониманию субъективного благополучия в зарубежной психологии, обозначаются истоки изучения проблемы. Представлена многоаспектность понятия «субъективное благополучие» в контексте субъективных и объективных факторов. Актуальность данного исследования состоит в систематизации накопленного объема данных и выявлении существующих проблем.

Ключевые слова: счастье, благополучие, субъективное благополучие, психологическое благополучие, гедония, эвдемония, качество жизни, потребности.

The article deals with issues related to the problem of subjective well-being. It describes approaches to the understanding of subjective well-being in the foreign psychology, studying the origins of the problem are indicated. Presented multidimensionality notion of «subjective well-being» in the context of subjective and objective factors. The relevance of this research is to systematize the accumulated amount of data and identifying existing problems.

Keywords: happiness, well-being, subjective well-being, psychological well-being, hedonia, eudaimonia, quality of life, needs.

За последние несколько десятилетий понятия счастья и субъективного благополучия приобрели особую популярность среди эмпирических исследований в зарубежных странах. Было проведено большое количество

экспериментальных исследований и социологических опросов. Повышенное внимание к исследованию факторов, способствующих благополучию человеческой личности, следует считать актуальным направлением современной психологии. Интерес к изучению западных подходов обусловлен недостаточной разработанностью проблемы субъективного благополучия в отечественной науке. Существующие теоретические подходы зарубежных авторов отличаются наличием системности и комплексности, чего нельзя сказать о российских исследованиях.

Внимание к проблеме субъективного благополучия западными психологами было проявлено во второй половине прошлого столетия. Данное понятие стали рассматривать посредством противопоставления явлению отсутствия психологического здоровья и неблагополучию. Иными словами, субъективное благополучие стали воспринимать в качестве фундаментального условия гармоничного развития человеческой личности.

Впервые понятие счастья было рассмотрено Уорнером Уилсоном в 1967 г. Автором был составлен обзор, содержащий обобщение существовавших на тот момент понятий. В качестве основного недостатка было отмечено отсутствие эмпирических сведений, которые существенно не обновлялись со времен античности. У. Уилсоном были систематизированы гипотезы, которые объясняли различный уровень счастья у людей:

1. Оптимальный уровень удовлетворения потребностей способствует ощущению счастья, однако, отсутствие удовлетворенности данных потребностей провоцирует ощущение отсутствия счастья.

2. Для удовлетворения потребностей необходим определенный уровень успешности, который, в свою очередь, зависит от адаптивных возможностей или уровня притязаний. Существенное влияние оказывает жизненный опыт, противопоставление другим людям, личностные ориентиры и некоторые другие факторы [5].

Американским исследователем Н. Бредберном в 1969 г. было сформулировано определение понятия «психологическое благополучие». По мнению психолога, данное явление следует воспринимать в качестве оптимального соотношения между совокупностью эмоций, которые накоплены индивидом в результате жизнедеятельности. Эмоциональные комплексы подразделяются на позитивный и негативный.

Значительное развитие теория субъективного благополучия получила в 1970-е гг. В этот период группой авторов были проведены эмпирические исследования. В изучении проблемы участвовали А. Кемпбелл, Ф. Конверс, У. Роджерс, С. Уитни и Ф. Эндрюс. В основе исследований лежал метод опроса. Так, А. Кемпбелл не использовал термин «счастье», а акцентировал внимание опрашиваемых на ощущении удовлетворения от жизни. Ф. Эндрюс и С. Уитни, напротив, задавали вопросы об ощущении счастья. При проведении исследований ученые ориентировались на сформулированную Н. Бредберном теорию аффективного баланса. Результатом исследовательского процесса стало формирование двух парадигм. В основу первой лег анализ выраженности положительных эмоций, что соответствует гедонистическому подходу, который будет рассмотрен далее. Ф. Эндрюс и С. Уитни в 1976 г. были сформулированы базовые элементы субъективного благополучия: удовлетворенность жизнью, позитивный аффект и негативный аффект [2].

Значительный вклад в развитие теории субъективного благополучия был внесен Э. Динер. В 1984 г. исследователем был сделан вывод о том, что счастье следует рассматривать в качестве черты личности и состояния. Было определено, что человек склонен испытывать некоторые уровни эмоций, что не зависит от текущей жизненной ситуации. В результате практических исследований было установлено, что, несмотря на наличие переменных факторов, уровень удовлетворенности жизнью может оставаться стабильным. Психолог сформулировал три аспекта оценки уровня субъективного благополучия личности:

- основным инструментом оценки является прямой опрос индивида;
- существует возможность прямого измерения позитивных аспектов жизни субъекта, при этом оценивать негативные составляющие не представляется необходимым;
- комплексным инструментом анализа является совокупная оценка всех аспектов жизни индивида [3].

Как уже было отмечено ранее, в западной научной среде появилось разделение на гедонизм и эвдонизм. В первом случае предметом изучения становятся непосредственные удовольствия. В основе подхода лежит представление о том, что счастье представлено максимальным уровнем положительных эмоций субъекта в конкретный момент существования, при этом негативные факторы минимизированы. Эвдонизм, напротив, предполагает, что положительные эмоции и ощущения личности находятся в согласии с индивидуальными ценностями. Иными словами, в процессе жизнедеятельности человека происходит абсолютное вовлечение в деятельность и внутренняя реализация. Оба представленных подхода получили распространение и имеют последователей и в настоящее время. Тем не менее, эвдемонизм многие исследователи считают достаточно абстрактным подходом. Основной проблемой гедонистического подхода считают недостаточную теоретическую обоснованность. В то время как проблема эвдемонистического заключается в сложности эмпирического анализа психологического состояния индивида [1].

На сегодняшний день зарубежные психологи склонны применять модель психологического благополучия, которая была сформулирована К. Рифф. Она является продолжением эвдемонистического подхода. В основу модели легли теоретические концепции, полученные в результате изучения позитивного психологического состояния индивида. Рассматриваемая модель основывается на следующих компонентах: жизненная цель; принятие себя; личностный рост; позитивная коммуникация с другими; способность контролировать внешнюю среду; автономия. Теория автора предполагает, что эмоциональный баланс

основывается на позитивном функционировании личности, которое невозможно без определенных индивидуальных характеристик, предопределяющих состояние благополучия. На основе данной теории был разработан опросник [4].

В 2008 г. состоялась публикация научного труда Т. Кашдана, Р. Бисвас-Динера и Л. Кинг. Исследователи поставили под сомнение правильность разделения понятия счастья на геодонию и эвдемонию. Предполагалось, что субъективное благополучие следует рассматривать с позиции динамичного процесса. При этом существующие подходы должны рассматриваться исключительно в качестве традиций трактовки понятия счастья.

Другим эвдемонистическим подходом следует считать теорию потока, которая была представлена в 2011 г. М. Чиксентмихайи. Исследователь предположил, что разновидностью счастья является оптимальное переживание. Это аутоотелическое переживание потока, которое предполагает интеграцию личности в осуществляемую деятельность. Однако растворение в деятельности не предполагает потерю контроля над окружающей средой.

В 2011 г. автором М. Селигман была опубликована книга, получившая название «Прцветай». Исследователь предположил, что психологическая наука должна полностью отказаться от использования термина «счастье». Указывая на необходимость использования понятия «благополучие», М. Селигман формулирует новый конструкт. Данная концепция основывается на таких элементах, как: положительные эмоции, смысл, достижения, увлеченность и позитивные отношения. Предложенный концепт гораздо объемнее предложенных ранее, однако, и он не лишен недостатков. К сожалению, автором не был рассмотрен вопрос взаимоотношения данных элементов между собой. Вместо этого в книге приводятся доводы о том, что каждый из них вносит значительный вклад в состояние благополучия индивида [1].

Интерес представлен научный труд К. Шелдона. В 2016 г. исследователь осуществил попытку сопоставить счастье с субъективным благополучием. При этом эвдемонию следует считать не разновидностью благополучия, а

предпосылку к его появлению. Отрицая сравнение с эмоциональным состоянием, исследователь утверждает, что эвдемония должна восприниматься в качестве деятельности индивида, способствующая переживанию благополучия. В этот момент субъект находится в согласии с собой. На сегодняшний день данный подход активно развивается. Современные исследования подразумевают, что вовлеченность и заинтересованность индивида в какой-либо деятельности, позволяя удовлетворить базовые потребности, способствует достижению субъективного благополучия [1].

Таким образом, впервые внимание к проблеме субъективного благополучия было обращено западными психологами в 1960-х гг. Развитие концепции способствовало становлению двух противоположных подходов, которые, однако, характеризуются наличием определенных недостатков. На сегодняшний день исследователям не удалось достичь согласия в отношении определения понятия субъективного благополучия, что указывает на необходимость дальнейшей разработки проблемы.

Литература

1. Леонтьев Д. А. Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля / Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020.
2. Карапетян Л. В. Теоретические подходы к пониманию субъективного благополучия // Известия Уральского федерального ун-та. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2014. № 1 (123)
3. Савенков А.И., Романова М.А. Основные факторы развития интеллектуально-творческого потенциала личности. Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. № 7 (75). С. 234-238.
4. Diener E. Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*. Vol. 95. No. 3. P., 1984. - 542— 575.

5. Ryff C. Happiness is Everything, Or is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 57. No. 6. P., 1989, - 1069—1081.

6. Wilson W. R. (1967) Correlates of Avowed Happiness. *Psychological Bulletin*. Vol. 67. No. 4. P., 1967. - 294—306.

Киселева А.В.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

kiseleva@mgpu.ru

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА НАЧАЛЬНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассмотрены некоторые аспекты формирования и развития мотивации к учебной деятельности младших школьников.

Ключевые слова: мотивация, мотивация к учебной деятельности, младший школьный возраст.

Ключевой задачей современной системы начального образования является формирование положительной мотивации учащихся и повышение их интереса к учебе. Для реализации этой задачи необходимо детально разобраться в проблеме учебной мотивации и на этой основе определить наиболее эффективные методы ее формирования.

Талантливые дети являются базой для формирования будущей элиты; этим объясняется большое внимание современных исследователей к вопросу формирования креативного лидерства у детей младшего школьного возраста.

Младший школьный возраст связан с переходом ребенка к систематическому школьному обучению [3, с.294]. В связи с этим, В.М.

Поставнев и И.В. Поставнева отмечают, что ребенок особенно сензитивен к воспитательным воздействиям со стороны учителя [2, с.8].

Если говорить о современных условиях, то на первом месте в современном образовании стоит повышение эффективности обучения. При этом большинство преподавателей считают необходимым, чтобы их ученики приходили на занятия с радостью и желанием учиться, получали оценки «хорошо» и «отлично». Конечно, не всегда так бывает. Мы часто слышим: «у него нет интереса к знаниям», «а если бы он захотел – смог». Если в школе нет возможности получить хорошую мотивацию к обучению, то это может привести к отсутствию желания учиться. Таким образом, мотивация обучения - это решение вопросов формирования мотиваций к обучению, а также воспитание личности.

Понятие мотивации является внутренней психологической чертой человека и проявляется во внешних проявлениях по отношению к окружающему миру, различным видам деятельности.

Безответственная или маломотивированная деятельность либо вообще не осуществляется, либо может быть весьма хаотичной. Каково будет поведение ученика в данной ситуации, зависит от того сколько он прилагает усилий для обучения. Поэтому необходимо создать у ребенка сильную внутреннюю мотивацию к обучению, напряженную умственную работу.

Процесс мотивации обучения – это система действий и ресурсов для выполнения учебной деятельности. Особенности мотивации и поведения учащихся по отношению к неудачам или потребностям в приобретении новых знаний. От их желания учиться зависит их успех, уровень знаний и желание учиться всю оставшуюся жизнь.

Вопрос о мотивации учебной деятельности у младших школьников имеет большое значение, так как ее формирование происходит в первые годы школьной жизни и во многом определяет успеваемость детей в старших классах.

У большинства учеников младшей школы есть правило, согласно которому они должны выполнять все требования учителя. Социальная

мотивация к обучению настолько сильна, что дети не могут понять причины того чтобы делать то или иное действие. Даже самые скучные и бесполезные дела кажутся им очень важными, поэтому они тщательно их выполняют. В этом аспекте есть и положительная сторона, так как учителям начальных классов сложно всегда объяснять школьникам, что означают те или иные виды деятельности.

В первые годы школьной жизни дети хотят учиться, имея внутреннюю позицию школьника. Среди различных мотивов социального обучения главную роль играет мотивация на получение высоких результатов. Остальные социальные мотивы обучения – обязанности, ответственность, образовательные потребности – осознаются школьниками и придают смысл их учебной деятельности. Мотивы неуспевающих школьников в некоторых отношениях отличаются от мотивов их более успевающих сверстников. Если у них есть сильный мотив признания или одобрения, круг их социальных мотивов сужается, а мотивы становятся едиными в целом.

Положительное стремление к обучению наиболее эффективно развивается в условиях непрерывного обучения, одного из условий формирования всесторонне развитой личности. Поэтому современное образование особенно ориентировано на развитие успешной личности своих учеников. Привитие у учащихся стремления к обучению и к более качественному переходу в новую образовательную систему, направленное на достижение соответствующих целей, главной задачей является повышение заинтересованности учащихся и формирование положительной мотивации к обучению.

При низкой сформированности универсальных учебных действий в начальных классах учителям необходимо помочь младшим школьникам выбрать цели обучения. Детям необходимо четко и ясно понимать свои цели и задачи. Реакция на неудачу является одним из ключевых элементов мотивации. Если ребенок что-то сделает не так, вы можете подтолкнуть его и сказать ему о том, что он должен попытаться найти выход из этой ситуации самостоятельно. Если

учитель отвергает ребенка и не побуждает его к решению проблемы, это приводит к снижению мотивации учащихся учиться.

С учетом зоны ближайшего развития учащегося развиваются лучше. Если обучение вызывает положительные эмоции и поддерживается воспитательное взаимодействие участников образовательного процесса доверительно.

Личность учителя и его стиль учебной деятельности имеют большое значение для формирования мотивации к обучению младших школьников.

Создание ситуации успеха для каждого ученика – это главная цель, которую преследует учитель при создании благоприятной атмосферы в классе и на уроке. Отличие между «успехом» и «ситуацией успеха» заключается в том, что «успех» – это всегда результат, а «ситуация успеха» – это ситуация. Однако в основе успеха лежит не что иное, как обстоятельства, которые складываются вокруг человека. В этом случае, как и в любом другом, успех – это результат того обстоятельства, что человек достиг успеха. Ситуация – это то, что учитель может создать. По-видимому, в этом случае радость и успех являются лишь внешним проявлением переживания счастья и успеха у ученика. Основная цель преподавателя – дать каждому ребёнку уникальную возможность испытать счастье успеха и поверить в себя.

Модернизация процесса обучения неуклонно ведет к пониманию того, что каждому учителю необходимо искать такие методы обучения, которые могут заинтересовать и мотивировать учащихся к изучению предмета.

Содержание образования, методы и формы обучения, участие школьников в педагогической и познавательной деятельности для достижения целей обучения и повышения их мотивации к предмету обучения с помощью активирующих, инновационных средств, которыми являются современные образовательные технологии.

Как известно, инновационным продуктом – нововведением является результат апробации опытной модели [5, с. 393].

Использование компьютерных технологий на уроках может сделать уроки нестандартными, яркими и познавательными. Такие уроки также могут показать связи между предметами, применить теоретические знания на практике, развить навыки работы с компьютером, стимулировать умственную деятельность учащихся. Этим достигается мотивационная цель по пробуждению интереса к предметному исследованию и демонстрации его необходимости в реальной жизни, формирование креативности.

Под креативностью подразумевается такая характеристика, при которой личность обладает чувствительностью к проблемам, в том числе ограничительного характера и выражает новое, оригинальное знание при решении проблемных ситуаций во всех сферах жизни [4, с.48].

Использование современных технологий обучения является одним из основных способов повышения мотивации учащихся. Чаще всего мы стараемся найти на уроках самый яркий материал для изучения новых тем. Если ребенок с интересом «загорается» темой, это будет стимулом для последующих занятий. Однако важно помнить, что «огонь» может потухнуть. Таким образом, мы должны поддерживать интерес учащихся к каждому уроку, обучать их действовать по определенным алгоритмам и правилам. Именно благодаря следованию правилам задаются и поддерживаются некоторые социальные функции и практики, которые делают общество обществом [2, с.132].

Таким образом, для того чтобы научить детей думать, открывать и изобретать, учитель должен очень много придумывать. «Зажигаются» дети только в случае активного творческого труда самого учителя, цель которого – вовлечение учеников во взаимодействие друг с другом.

Литература

1. Карнеев Р.Р., Мухортов А.С. Реконцептуализация субъекта и критика Просвещения // Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2022. № 1 (70). С. 128–136.

2. Поставнев В.М., Поставнева И.В. Актуальные вопросы теории и практики воспитания в начальной школе // Начальная школа. – 2008. – No 12. – С. 4–12.

3. Сухонос А.П., Дмитриева М.Ю., Сухонос Д.А. Диагностический инструмент для исследования креативного лидерства как качества личности // В сборнике: Психология одаренности и творчества. 2019. С. 293–296.

4. Сухонос А.П., Довгиленко М.Ю. Феномен креативного лидерства: врожденное качество элиты или способность, формируемая средствами обучения и воспитания// Известия института педагогики и психологии образования. 2019. № 1. С. 47–50.

5. Сухонос А.П., Любченко О.А. Критерии оценки и отбора профессиональных и коммерчески значимых инициатив студентов и молодых учителей // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №5. С.392.

6. Савенков, А.И. Диагностика детской одаренности как педагогическая проблема: сравнительная педагогика Текст./А.И. Савенков//Педагогика.-2000. № 10.-С. 87-94.

Лапина Н.С.

магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ

natikln@mail.ru

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР БЛАГОПРИЯТНОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА КОЛЛЕКТИВА

В статье представлены основные понятия о психологическом климате, описаны стили руководства в педагогическом коллективе.

Ключевые слова: социальная компетентность, психологический климат, стиль руководства в педагогическом коллективе.

В последнее время в психологии социальная компетентность часто соотносится с понятием «уверенность в себе». Как отмечает большинство исследователей, под коммуникативной компетентностью следует рассматривать умение человека достигать своих целей в процессе общения.

Процесс профессиональной подготовки в современных условиях детерминирован целевой установкой на основосоздающее развитие профессионально-компетентной личности – ее мотивационной, содержательной и операционной готовности к выполнению нормативных функций [4, с. 156].

Социальная составляющая современной организации, производственного коллектива представляет собой сложную систему взаимоотношений и связей вертикальной и горизонтальной направленности, в которой важнейшим консолидирующим и интегрирующим компонентов выступает социально-психологический климат коллектива.

Климат коллектива, как принято, относительно устойчивая система связей и отношений между сотрудниками, сформированная в процессе жизнедеятельности коллектива и обладающая динамическими характеристиками, свойственными любым социальным системам: позитивным и негативным изменениям; развитию; распаду.

Термин «климат» был внедрен в научный тезаурус психологии из метеорологии и географии. Первым ученым, который использовал в отечественной социальной психологии понятие «психологический климат» был Н.С. Мансуров, занимавшийся изучением производственных коллективов.

Как показано в работе А. Л. Журавлева, в современной психологии управления можно выделить и описать 7 основных стилей руководства: директивный, коллегиальный, попустительский (либеральный), директивно-

коллегиальный, директивно-либеральный, коллегиально-либеральный и смешанный.

Психологический климат в педагогическом коллективе, в котором преобладает авторитарный стиль руководства, можно описать следующими характеристиками: лесть по отношению к руководителю, заискивание, преобладание в коллективе отношений типа «дедовщины», творческий застой и др.

Директивный, авторитарный, административный стиль управления характеризуется такими чертами, как централизация власти в руках руководителя, ограничение контактов с подчиненными сотрудниками, принятие решений с опорой на собственные интересы и взгляды.

Демократический (коллегиальный) стиль руководства педагогическим коллективом характеризуются активным участием сотрудников в процессах принятия решений, ярко выраженной децентрализацией властных полномочий. Руководитель, который использует демократический стиль руководства, склонен сообщать сотрудникам информацию о течении дел в организации, решать большинство вопросов коллегиально; во взаимодействии с коллегами доброжелателен, вежлив. При таком стиле преобладает атмосфера, при которой выполнение своих должностных обязанностей для каждого члена коллектива носит привлекательный характер, а достижение поставленных целей – лучшая награда.

Руководитель, использующий демократический стиль управления, стремится создать в коллективе благоприятный (положительный) психологический климат, который должен основываться на взаимопонимании, доброжелательности, доверии. Психологический климат в педагогическом коллективе, в котором преобладает данный стиль руководства, характеризуется следующими особенностями: преобладает увлеченность трудовой деятельностью, творческая атмосфера, большинство конфликтов в таком коллективе носят конструктивный характер.

Коллегиальный стиль руководства способствует созданию творческой атмосферы в коллективе, способствует повышению производительности, создает благоприятную атмосферу для активного межличностного взаимодействия между членами трудового коллектива.

Либеральный (пассивный, попустительский) стиль руководства педагогическим коллективом характеризуется тем, что руководитель организации в большинстве случаев не вмешивается в деятельность своих подчиненных, предоставляя им излишнюю самостоятельность. Управленческие решения такой руководитель предлагает сотрудникам в форме рекомендаций, которым они в праве и вовсе не следовать, если находят собственные альтернативы решения проблемных ситуаций.

Психологический климат в педагогическом коллективе с высоким уровнем организации при попустительском стиле управления может отличаться активной творческой атмосферой, увлеченностью сотрудников собственной деятельностью; конфликты в данном коллективе носят чаще конструктивный характер. Однако, власть толпы – понятие не совсем положительное, так как такой коллектив может часто терять контроль над текущей ситуацией и, зачастую, не способен решать проблемные задачи без вмешательства лидеров.

Авторы также отмечают, что все вышеуказанные особенности взаимосвязи стилей руководства и психологического климата в коллективе нельзя считать четко закрепленными. Так, дружелюбные манеры руководителя, его участливость и интерес к жизни коллектива могут скрывать за собой авторитарный стиль руководства или наоборот, многие руководители скрывают за демократический стилем свою бесцеремонность и другие, несвойственные данному стилю, особенности поведения.

Подводя итог, следует отметить, что юноши и девушки ориентированы на высокую результативность своей жизни, на самореализацию в общественно значимых сферах, проектах (в том числе и в психолого-педагогической деятельности). В то же время они убеждены в том, что их личная успешность

зависит не только (и не столько) от качеств личности, но и от внешних обстоятельств [3, с.81].

В связи с этим, благоприятный социально-психологический климат в педагогическом коллективе выступает решающим фактором эффективности профессиональной деятельности педагогов и образовательной организации. Одним из основных факторов, оказывающим влияние на психологический климат коллектива выступает стиль руководства, преобладающий в образовательном учреждении. Следует также отметить, что социально-психологический климат является одним из важнейших компонентов организационной культуры, который оказывает безусловное влияние на межличностные отношения между членами педагогического коллектива, отношение к собственной и коллективной педагогической деятельности, к её результатам, а также самореализации и развитию личности в профессии.

Литература

1. Доронина Н.Н. Психологические особенности профессиональной направленности студентов педагогических специальностей: автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Кур. гос. ун-т. - Курск, 2006.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. - М.: Академия, 2007. - 240 с.
3. Сухонос А.П. Смыслжизненные ориентации и гендерная идентичность студентов педагогических специальностей // Вестник МГПУ (серия Педагогика и психология) №4 (34), Москва, МГПУ. – М.: 2015. С. 73-83.
4. Сухонос А.П., Карнеев Р.К., Карнеева О.А. Психолого-педагогические детерминанты успешности профессионального самоопределения студентов / Искусство и образование №1 (117), Москва. Издательство «ООО Международный центр Искусство и образование: М: 2019. С. 198–207.

Мартьянова Г. Ю.

кандидат психологических наук, доцент ГАОУ ВО МГПУ

g.martyanova@mail.ru

СУПЕРВИЗИЯ В ПРАКТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГОВ-КОНСУЛЬТАНТОВ

В статье обосновывается супервизия как технология сопровождения психологической практики и как форма профессионального консультирования специалиста для расширения его сознания. Показана специфика клинической и образовательной моделей супервизии, детерминированность содержания супервизии психотерапевтическим подходом. Приводятся результаты пилотажного исследования отношения психологов-консультантов к супервизии. При изучении когнитивного компонента отношения испытуемых к супервизии обозначено слабое владение теорией супервизии малоопытных психологов и незначительная положительная динамика по мере увеличения опыта консультирования. Профессиональное поведение всех супервизантов уверенное и характеризуется тщательным планированием и подготовкой к супервизии. Удовлетворенность полученным результатом связана с оптимальностью достигнутых целей, повышением уверенности в своих действиях, коррекцией эмоционального фона и возможностью расширения потенциала. Наличие негативного опыта сопряжено со страхом экспертной оценки, тревогой, напряженным ожиданием супервизии.

Ключевые слова: супервизия; психологическое консультирование; профессиональная подготовка.

The article substantiates supervision as a technology for accompanying psychological practice and as a form of professional counseling for a specialist to expand his consciousness. The specifics of clinical and educational models of supervision, the determinism of the content of supervision by the psychotherapeutic

approach are shown. The results of a pilot study of the attitude of psychologists-consultants to supervision are given. When studying the cognitive component of the attitude of the subjects to supervision, low knowledge of the theory of supervision by inexperienced psychologists and a slight positive trend with increasing counseling experience were indicated. The professional conduct of all supervisors is confident and is characterized by careful planning and preparation for supervision. Satisfaction with the result obtained is associated with the optimality of the goals achieved, increased confidence in one's actions, correction of the emotional background and the possibility of expanding one's potential. The presence of negative experience is associated with fear of peer review, anxiety, tense expectation of supervision.

Keywords: supervision, psychological counseling, professional training.

Введение. Супервизии в подготовке психологов в последнее время уделяют особое внимание. Сегодня она имеет уверенную научно-методическую базу и психотехническое обоснование как метода сопровождения психологической практики. Несмотря на многообразие подходов к определению супервизии, распространено ее понимание как формы профессионального консультирования специалиста с целью расширения сознания психолога для обеспечения большей безопасности клиента. Результаты исследований доказывают дидактическую эффективность супервизии, дифференцируют ее клинические и эволюционные модели и определяют практическую идентичность в основных психотерапевтических школах [1–2]. Вместе с тем до настоящего времени остаются открытыми вопросы содержания супервизии в условиях высшего непрерывного образования.

Проведенный нами анализ понятия супервизии, ее видов и функций показал зависимость исследуемого феномена от контекста психотерапевтической школы, чаще всего отражающей клиническую направленность: теорию, условия и механизмы консультативного взаимодействия с применением специальных техник супервизии. Так,

современные когнитивно-поведенческие подходы рассматривают супервизию как ко-терапевтическую работу и тренировку необходимых качеств под руководством опытных специалистов. А в модели супервизии К. Роджерса основной акцент сделан на обучении консультантов проявлять аутентичность, эмпатию и безусловное положительное принятие.

Зарубежная практика супервизии со своими традициями имеет давнюю историю, в то время как в России она только начинает развиваться, постепенно приобретая системный характер. Основной трудностью в развивающейся системе исследователи называют дисбаланс сторон в структуре супервизии: если клинические модели супервизии представлены относительно устойчиво, то образовательные до настоящего времени реализуются на уровне проб и ошибок [5]. Вместе с тем именно образовательные модели в большей мере соответствуют требованиям к повышению квалификации практических психологов. Образовательные или эволюционные модели исходят из того, что на пути к профессионализму обучающийся проходит определенные стадии развития, на каждой из которых сталкивается с конкретными сложностями [6]. Супервизорская помощь способствует повышению компетентностного уровня психолога с ориентацией и на стадию развития, и на коррекцию конкретной сложности. Можно предположить, что и отношение консультантов к супервизии меняется в зависимости от опыта профессиональной деятельности. Для проверки данного предположения было проведено пилотажное исследование в сентябре-октябре 2022 г.

Методика исследования. Испытуемыми выступали психологи-консультанты. Всего принимало участие 335 испытуемых с разным опытом консультативной деятельности: до 3 лет – 112 человек (первая группа), от 3 до 6 лет – 111 человек (вторая группа), от 6 до 10 лет – 112 человек (3 группа). Все испытуемые проходили хотя бы один раз индивидуальную супервизию.

При изучении отношения к супервизии мы ориентировались на следующие критерии: 1 – когнитивный: знание теории и формальных моментов супервизии;

2 – поведенческий: действия по планированию, подготовке и участию в супервизии; 3 – эмоциональный: удовлетворенность полученным результатом или наличие негативного опыта получения супервизии. Каждый критерий дифференцировался в специально разработанной анкете, которую психологи заполняли онлайн, предварительно выбирая значимые для себя пункты и ранжируя их.

Результаты исследования и их обсуждение

Таблица 1 – Причины супервизии и критерии выбора супервизора

Причины супервизии	% выборов	Критерии выбора супервизора	% выборов
Формат обучения (ступень обучения), освоение профессии, нового метода	52,44	Наличие сертификата	67,76
Профессиональный рост, поддержание работоспособности	46,55	Знакомство / рекомендации	51,64
Возникновение конкретной трудности	47,76	Преподаватель /ведущий групп, мастер-классов/ основатель метода, технологии	49,55
Профилактика эмоционального неблагополучия супервизируемого	41,79	Методом проб и ошибок / стихийно	44,78
Требование организации	15,52	Назначается руководством	40,30

Прежде всего нас интересовали причины супервизии и критерии отбора супервизора. Формат обучения консультативному подходу или новому методу, предполагающий прохождение обязательной супервизии, указали как причину супервизии 52,44 % испытуемых, профессиональный рост, поддержание

работоспособности – 49,55 %. При возникновении конкретной трудности за супервизорской помощью обращаются 47,76 % консультантов, а для профилактики собственного эмоционального неблагополучия – 41,79 %. По требованию организации супервизию проходят 15,52 % психологов.

При выборе супервизора на наличие у него сертификата ориентируется 67,76 % испытуемых, на положительную рекомендацию коллеги – 51,64 %. Методом проб и ошибок выбирают супервизора 44,78 % испытуемых, а 49,55 % психологов обращаются к преподавателям, у которых обучались, ведущим групп, мастер-классов, основателям метода, психотехнологии. В 40,30 % случаев супервизор назначается руководством организации, где обучается либо работает специалист.

Таблица 2 – Распределение испытуемых по критериям отношения к супервизии (в %)

Критерии	Испытуемые		
	До 3 лет	3–6 лет	6–10 лет
Знание теории и формальных моментов супервизии	17,86	44,14	60,71
Планирование и подготовка к супервизии	78,57	86,49	91,07
Удовлетворенность достигнутым результатом	37,50	64,86	51,79
Наличие негативного опыта получения супервизии	85,71	67,57	70,54

Кроме психотехнической методологии теория супервизии включает принципы построения отношений между супервизором и супервизируемым, условия организации контракта, стили супервизии, позиции сторон, виды интервенции и т. д. Результаты нашего исследования показывают, что слабее всего когнитивный компонент выражен у малоопытных консультантов: только 17,86 % испытуемых смогли дать положительные ответы по теории супервизии.

В группах испытуемых с опытом 3–6 и 6–10 лет количество испытуемых, владеющих теорией супервизии, увеличивается (44,14 % и 60,71 % соответственно).

Заранее планируют супервизию и специальным образом готовятся к ней (делают записи, прорабатывают пункты контракта, оформляют запрос на супервизию и др.) подавляющее большинство психологов-консультантов. Причем чем больше опыт работы, тем тщательнее специалист готовится к супервизии.

Самое большое количество удовлетворенных результатом супервизии испытуемых в группе с опытом от 3 до 6 лет (64,86 % случаев). В качестве основного показателя удовлетворенности испытуемые этой группы указали на оптимальность достигнутых целей. 37,50 % испытуемых с опытом до 3 лет, удовлетворенных полученным результатом, делают акцент на повышении уверенности в своих действиях и коррекции эмоционального фона. Основным показателем удовлетворенности результатом в группе психологов с опытом 6–10 лет (51,79 %) является возможность расширения потенциала. Вместе с тем важно отметить, что процент испытуемых, не достигающих в процессе супервизии удовлетворительного результата, остается высоким в каждой группе испытуемых.

С негативным опытом супервизии сталкивается большое количество консультантов в каждой группе. 85,71 % испытуемых с опытом работы до 3 лет отмечают критику, жесткий контроль со стороны супервизора, его стремление навязать свою точку зрения. В этой же группе отмечается страх оценки профессиональных умений, постоянное напряженное ожидание супервизии, и как следствие, сомнение в своих профессиональных действиях. 67,57 % испытуемых с опытом от 3 до 6 лет дополняют список негативных проявлений непоследовательностью работы супервизора, что обуславливает повышение тревоги и затрудняет выстраивание единой рефлексивной позиции в отношении конкретного клиента. 70,54 % психологов со стажем 6–10 лет, интегрирую

накопленный негативный опыт, определяют его причиной профессиональную некомпетентность супервизоров, прежде всего назначаемых в долгосрочных психотерапевтических программах.

Обобщая результаты пилотажного исследования, отметим, что более всего у психологов-консультантов выражено профессиональное поведение в ситуации получения супервизии, система знаний чаще всего формируется самостоятельно и по мере приобретения опыта, а эмоциональное отношение включает негативную модальность. Говорить о том, что профессиональный опыт психолога выступает фактором динамики отношения к супервизии можно только условно.

Место и роль супервизии в практике подготовки психологов-консультантов несомненно должны быть пересмотрены. Важно определить ее образовательный потенциал, сделать регулярной, принятой в системе повышения квалификации психологов. Основная направленность супервизии – сопровождение психолога – должна реализовываться уже на стадии обучения в вузе и быть в последующем доступной для всех специалистов, работающих в том числе и в государственных учреждениях. Образовательная модель супервизии требует разработки своей теории, базирующейся на принципах отечественной методологии, принятой в психотехнической парадигме.

Литература

1. Бусыгина Н. П., Силкин А. И. Параллельный процесс в супервизии: история понятия и объяснительные модели // Консультативная психология и психотерапия. – 2015. – Том 23. – № 5. – С. 182–204. DOI:10.17759/crp.2015230509
2. Варга А. Я., Галасюк И. Н., Митина О. В. Представления супервизоров и супервизантов о профессиональной супервизии [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. – 2022. – Том 11. – № 1. – С. 120–140. DOI: 10.17759/cpse.2022110106

3. Мартянова Г. Ю. Мотивационная активность клиента психологического консультирования: аспекты исследовательской проблемы // Психолог. – 2015. – № 5. – С. 56–75. DOI: [10.7256/2409-8701.2015.6.17099](https://doi.org/10.7256/2409-8701.2015.6.17099)

4. Матюшкина Е. Я., Кантемирова А. А. Профессиональное выгорание и рефлексия специалистов помогающих профессий // Консультативная психология и психотерапия. – 2019. – Т. 27. – № 2. – С. 50–68. DOI: [10.17759/cpr.2019270204](https://doi.org/10.17759/cpr.2019270204)

5. Меновщиков В. Ю., Постников И. В. Супервизия на дистанции // Консультативная психология и психотерапия. – 2011. – Том 19. – № 4. – С. 40–50.

6. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Инновационные виды педагогического сопровождения // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 8. – С. 101–106.

Якунина К. Д.

магистрант, ГАОУ ВО МГПУ, Москва

ksenia15031999@yandex.ru

ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются особенности эмоционального интеллекта младших школьников, роль эмоционального интеллекта. Автор представила примеры игр на развитие эмоционального интеллекта детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, игра, младший школьник, диалог, обучение.

The article discusses the features of the emotional intelligence of younger students, the role of emotional intelligence. The author presented examples of games for the development of emotional intelligence of children of primary school age.

Key words: emotional intelligence, game, junior schoolchild, dialogue, learning.

В настоящее время педагоги в учебных учреждениях стараются, как можно лучше развивать умственные способности обучающихся. Школьники много учатся, а почти всё свободное время проводят за компьютерами или телефонами. Таким образом, у них практически не остается времени для общения. Однако очень много знаний, умений и навыков дети приобретают именно в общении друг с другом и взрослыми.

Основной задачей современной системы образования является формирование у школьников УУД – универсальных учебных действий. В составе основных видов универсальных учебных действий можно выделить четыре блока: личностный, регулятивный, коммуникативный и познавательный.

Уровень формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников во многом зависит от развития эмоционального интеллекта. К коммуникативным УУД можно отнести умения: передавать информацию, правильно высказывать своё мнение, приводить аргументы и доказывать свою точку зрения, устанавливать контакт с собеседником и поддерживать разговор, слушать и учитывать мнение собеседника в разговоре, находить решение конфликтных ситуаций, работать в группе и т.д. [1, с. 53].

Поэтому общение невозможно без умения распознавать эмоции человека, понимать чувства других людей. Эмоциональный интеллект – это:

- способность человека идентифицировать собственные эмоции и эмоциональные состояния других людей;
- понимать собеседника, его намерения, мотивацию и желания;
- управлять своими и чужими эмоциями.

Существует много теорий эмоционального интеллекта. Данную тему изучали: Дж. Майер, П. Соловей, Д. Карузо, Д. Гоулман, Р. Бар-Он, Р. Стернберг и др. [2, с. 81]. В настоящее время изучением эмоционального интеллекта занимаются такие учёные, как Е.М. Листик [1], Д. В. Люсин, И. Н. Андреева, Н. В. Коврига, О. И. Власова, Дж. Готтман, Дж. Деклер, А. И. Савенков и другие.

Некоторые задания, которые дают преподаватели детям в школе, можно отнести к упражнениям на формирование эмоциональной сферы. Например, на уроках литературного чтения обучающиеся читают разные произведения, а затем отвечают на вопросы учителя. Уровень сложности вопросов соответствует трём уровням тестовой информации: фактуальной, подтекстовой, концептуальной. Вопросы, которые относятся к подтекстовой и концептуальной информации более сложные, чем вопросы по фактуальной информации. Часть из них направлена на развитие эмоционального интеллекта детей.

С помощью изучения со школьниками подтекстовой информации педагоги могут узнать уровень развития у учеников: умения распознавать эмоции («Какие эмоции, чувства испытывает главный герой рассказа, когда...?»), эмпатии (сопереживания), нравственных качеств детей, умения анализировать поступки других людей, умения контролировать собственные эмоции при сообщении необходимой информации и участии в дискуссии и т.д.

Анализ концептуальной информации способствует изучению более сложных вопросов. С их помощью учителя могут определить уровень развития у обучающихся:

- умения принимать и понимать поступки других людей, их мотивы, желания;
- умения оценивать собственные поступки и эмоции, на основе сравнения с описанными чувствами и действиями главных героев литературных произведений;
- умения предугадывать действия главных героев, основываясь на их эмоциях и чувствах.

Также большую роль в развитии эмоционального интеллекта младших школьников играют упражнения, в которых нужно описать изображение.

Иногда в школах вводят дополнительный урок – риторику или организуют внеурочную деятельность. На занятиях по риторике младшие школьники развивают свою речь. Они учатся правильно говорить, общаться, изучают правила поведения в обществе. В учебниках по риторике можно встретить нестандартные задания, которые направлены на развитие эмоционального интеллекта, умения контролировать эмоции собеседника. Например, в игре «Комплимент» школьникам предлагают разделить на пары или небольшие группы, а затем придумать и разыграть небольшую сценку. В этой сценке один ребёнок должен сделать комплимент другому. Правильно составленный и озвученный комплимент вызывает у человека положительные эмоции и способствует созданию хорошей атмосферы во время разговора.

Однако для полноценного развития эмоционального интеллекта данных заданий недостаточно. Ещё одним способом, который редко используют для формирования эмоциональной сферы развития ребёнка, являются интерактивные игры и упражнения [4]. Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности, предполагающая обучение в условиях постоянного, активного взаимодействия всех участников процесса (используются групповые формы обучения) [3, с.37].

К упражнениям на эмоциональный интеллект можно отнести игры, направленные на развитие: умения распознавать и передавать свои и чужие эмоции, игры на развитие эмпатии, игры на развитие умения контролировать свои и чужие эмоции.

В разных источниках можно найти довольно много игр на развитие умения распознавать эмоции других людей, но все эти игры похожи между собой. В них детям дают карточки с изображением людей (их эмоции должны быть хорошо видны) или сказочных героев. В другом варианте данного игрового задания ученикам выдают рисунки с изображением ситуаций. Младшим школьникам

нужно определить эмоции людей или сказочных персонажей на картинках. Эту игру можно усложнить, если попросить обучающихся не называть угаданные по карточкам эмоции, а изобразить их, чтобы остальные участники тоже их угадали.

К играм на развитие умения распознавать и передавать эмоции также относится «Эмоциональный крокодил». Её можно разделить на 2 части: в 1 части дети также, как и в предыдущих играх, должны угадать эмоцию по картинке, а во – второй изобразить самого сказочного персонажа и указанную эмоцию. Таким образом остальные участники будут угадывать не только название эмоции, но и сказочного персонажа.

Кроме этого можно использовать развивающие и логические задания для развития умения идентифицировать эмоции, например, «Что лишнее?», «Что пропало?», «Что изменилось?», «Найди ошибку». С помощью данных упражнений педагог сможет повысить уровень не только эмоционального интеллекта, но и памяти, внимания, логического мышления и т.д.

Все перечисленные игры можно отнести к интерактивным в том случае, если участники будут выполнять задания в парах или мини-группах.

К первой группе заданий также относятся игры на понимание собственных чувств и эмоций. Обычно для развития самосознания используют рисуночные методики, потому что дети младшего школьного возраста не смогут сразу подробно описать свои эмоции.

Задание заключается в том, что с помощью рисуночных методик (таких как «Нарисуй своё настроение», «Наши эмоции») дети подробно описывают в каких ситуациях они испытывают разные эмоции. В игровой методике «Нарисуй своё настроение» школьники сначала работают самостоятельно – рисуют то, что у них ассоциируется с их настроением (например, солнышко или тучи). Затем они разделяются на группы и сравнивают свои рисунки. Их задача: найти общее на картинках (например, все участники использовали яркие цвета).

В игре «Наши эмоции» детей делят на группы. Каждой группе выдают своё задание. Нужно нарисовать указанную картинку, которая ассоциируется с определенной эмоцией и написать, что может вызвать эту эмоцию.

Для развития умения сопереживать у младших школьников чаще всего используют игровые упражнения, содержащие историю, которая вызовет отклик у детей (например, Спасатели). Педагог рассказывает эту историю, упуская определенную ее часть. Упражнение можно усложнить, если выдать детям картинки с изображением ситуаций и попросить их самих рассказать, что произошло. После этого детей делят на 2 группы. 1 группу просят придумать вариант решения проблемы (действием). 2 группа должна придумать слова, которыми можно утешить главного героя. После этого все участники обсуждают вместе с учителем задание и находят решение.

К игровым упражнениям на развитие умения управлять своими эмоциями также можно отнести задания на управление какой-либо одной эмоцией, например, «Страх». У детей младшего школьного возраста много страхов, но они могут научиться справляться с ними с помощью своих положительных эмоций. Поэтому можно предложить детям нарисовать свой страх (то, что его вызывает), а потом сделать рисунок смешным.

Среди игр на умение управлять своими эмоциями также можно выделить упражнения, в которых обучающиеся должны выполнять строгие правила и не показывать своих эмоций. К примеру, в игре «Тишина» ведущий ходит рядом с игроками и либо показывает движение, либо задает вопросы (на которые можно ответить положительно или отрицательно). Задача других игроков стоять спокойно (не смеясь и не разговаривая), повторять движения ведущего и отвечать жестами на его вопросы.

Кроме этого младшие школьники должны уметь управлять чувствами других людей, вызывая у них определенные эмоции. К заданиям на развитие данного умения относят игровое упражнение «Истории». Разные истории можно использовать, чтобы вызвать определенные эмоции у человека. Поэтому в этом

задании младшим школьникам нужно в группах вспомнить историю, которая вызовет у остальных заданную эмоцию.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что существует множество игр и игровых упражнений, направленных на развитие эмоциональной сферы детей. Однако преподаватели редко используют на уроках эти задания. Развивать эмоциональный интеллект у младших школьников необходимо, потому что именно он помогает детям общаться.

Литература

1. Листик Е.М. Влияние стиля воспитания на эмоциональное развитие детей дошкольного возраста // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2014. – №6. – С. 53-58.
2. Листик Е.М. Развитие эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте // Известия института педагогики и психологии образования. – 2019. – № 2 – С. 81-85.
3. Сидоренко И.Г. Влияние интерактивных форм обучения на развитие эмоционального интеллекта младших школьников // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. – 2019. – № 1(25). – С. 36-38.
4. Цаплина О.В. Игровые технологии в образовательном процессе // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы VII международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию МГПУ. – 2020. – С. 80-85.
5. Савенков, А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников: методическое пособие / А. И. Савенков. - Москва: Федоров, 2016. - 540 с.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Агафонова В.В.

Студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

agafonova.vic@yandex.ru

Рябухина В.А.

Студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ryabukhinava1402@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ИКТ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье представлена информация об особенностях применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на уроке иностранного языка, рассмотрены преимущества и недостатки их применения, разъясняются отличия традиционного урока от урока с применением информационно-коммуникационных технологий. Помимо этого, авторами рассмотрено обучение с помощью данных технологий следующим аспектам английского языка: фонетике, лексике и грамматике. Данная статья будет полезна для прочтения студентам, обучающимся по педагогическому направлению, учителям начальной школы и английского языка.

Ключевые слова: дифференцированный подход, фонетика, лексика, грамматика.

The article presents information about the features of the usage of information and communication technologies on the English lesson, the advantages, and disadvantages of their using and the differences between a traditional lesson and a lesson with the use of information and communication technologies are listed. In addition, the authors considered teaching the following aspects of the English language using these technologies: phonetics, vocabulary, and grammar. This article

will be useful for reading to students studying in the pedagogical direction, primary school and English language teachers.

Key words: differentiated approach, phonetics, vocabulary, grammar.

В настоящее время происходит информатизация образования, поэтому роль информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) становится всё более значимой. Ни один урок уже не обходится без применения информационных технологий.

Обращаясь к «Словарю методических терминов» (авторы: Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин), мы узнаем, что информационные технологии — это «система методов и способов сбора, накопления, хранения, поиска, передачи, обработки и выдачи информации с помощью компьютеров и компьютерных линий связи» [1: с. 90]. Информационно – коммуникационные технологии также можно определить как широкий спектр цифровых технологий, применяемых для создания, передачи и распространения информации и оказания услуг.

Существует множество видов ИКТ, но мы перечислим наиболее популярные: электронные учебники и пособия, энциклопедии и справочники; программы тестирования; образовательные ресурсы Интернета; видео и аудиоматериалы; презентации; интерактивные игры и развивающие программы.

Современное обучение в педагогическом университете, как указывает Ю.И. Апарина, предусматривает формирование у будущих педагогов фасилитативного подхода к обучению школьников [2, с. 507]. Из этого следует, что одной из приоритетных задач преподавателя в современном образовании является обучить учащихся навыкам самостоятельной работы и самообразования. Именно для достижения данного результата в урок внедряют ИКТ. Работа на уроке сводится к общению преподавателя и обучающихся, где компьютер выступает в роли помощника.

Особое внимание в данном исследовании уделяется тому, как данные технологии можно использовать непосредственно в преподавании английского языка в начальной школе.

По словам немецкого преподавателя Берлица, хороший урок английского языка – это полное погружение в языковую среду. Поскольку новое поколение школьников лучше и быстрее воспринимает различные интерактивные источники информации, то просто творческого подхода и мастерства педагога бывает недостаточно. Именно поэтому интернет-ресурсы приходят учителю на помощь.

Использование данных технологий способствует не только росту мотивации к обучению у обучающихся, но и развитию речевых умений, повышению эффективности и качества урока, более быстрому пониманию и усвоению информации учащимися. Также средства ИКТ помогают разнообразить учебный процесс, сделать его более интересным, увлекательным, представляя материал в более удобной и доступной форме. Информационно-коммуникационные технологии воздействуют на несколько видов памяти: зрительную, слуховую и эмоциональную, что помогает всем учащимся усваивать материал, в отличие от ситуации, когда фигура учителя является центральной в образовательном подходе, а ученики становятся пассивными слушателями. Такая образовательная ситуация является наименее эффективной, однако даже в ней использование ИКТ вносит серьезные перемены.

Используя компьютер на уроках иностранного языка, можно организовать разные виды работы: парную, групповую, индивидуальную или фронтальную. Однако необходимо помнить, что компьютерные технологии не могут полностью заменить учителя, поэтому важно тщательно планировать данный вид работы и использовать тогда, когда это действительно необходимо.

Применять ИКТ можно на разных этапах урока:

1. На этапе подготовки к усвоению новых знаний, так называемой warm-up;

2. На этапе усвоения и закрепления новых знаний (например, работа с live worksheets);
3. На этапе применения полученных знаний (например, выполнение проекта по пройденной теме)
4. На этапе проведения контроля знаний (например, игра-тест, викторины);
5. Для выполнения домашнего задания (например, поиск дополнительной информации в электронных учебниках, энциклопедиях).

Интернет-ресурсы можно применять для развития фонетических, грамматических и лексических умений.

Рассмотрим более подробно каждый аспект обучения иностранному языку.

Обучение фонетике.

Мы считаем, что с помощью средств ИКТ можно визуализировать произношение, используя для этого презентации с аудио- и видеоматериалами. Более того, можно адаптировать аутентичную речь под уровень подготовки учащихся, для этого необходимо изменить скорость воспроизведения, что даёт возможность делить фразы на слова и сопоставлять произношение и написание слов.

Обучение лексике.

Для развития лексических навыков учащихся целесообразно предлагать ученикам следующие упражнения:

1. Решение кроссворда (в случае, если ребенок неправильно написал слово, оно будет помечено красным цветом; такое задание можно выполнить на сайте learning apps);
2. Заполнение пропусков в диалогах подходящими по смыслу лексическими единицами:
3. Задания на сочетание лексических единиц;

Пример: в правой колонке находятся слова-существительные: table, house, carpet. В левой колонке – прилагательные. Учащимся необходимо составить как можно больше правильных словосочетаний, перемещая слова из соответствующих колонок на строки снизу. Данный вид упражнений можно найти на различных образовательных онлайн ресурсах, например, learning chocolate, learning apps, worksheets и так далее.

4. Задания, направленные на употребление лексических единиц в речевой деятельности;

Например, из отдельных фраз составить целостный диалог. Подобное задание можно найти на сайте Skyeng или же составить самому в программе learning apps.

Перечисленные упражнения направлены также на развитие диалогической речи.

ИКТ также можно применять при *обучении грамматике*. С их помощью учителю будет легче разнообразить сам процесс ознакомления с новой грамматической структурой: показать учащимся интересное видео, где будет ясно и доступно представлен новый материал. Например, в You Tube или You Tube Kid's есть множество детских каналов по английскому языку, которые можно использовать на уроке.

Кроме того, данные технологии можно использовать и для обобщения грамматического материала. Например, в таблицах, схемах, диаграммах, это позволит значительно облегчить запоминание информации обучающимся.

Для запоминания пройденного материала можно использовать и игровые интернет-ресурсы такие как: «Кто хочет стать миллионером?», викторина, прохождение квеста, виртуальную настольную игру. Такие задания можно создать в flippity, learning apps, triventy, quizalize, kahoot.

На этапе отработки грамматических конструкций целесообразно применять современные компьютерные программы, где можно увидеть огромное количество грамматических упражнений с мгновенной проверкой и

выделением неправильного ответа, что улучшает запоминание. Так, например, в learning apps есть функция проверки, неверные ответы выделяются красным цветом. Существуют программы, представляющие результаты учеников в удобной для учителя в форме.

На основе вышесказанного можно сказать, что средства ИКТ обладают рядом преимуществ: появляется возможность осуществить дифференцированный подход; реализуется наглядный метод обучения; на уроке сохраняется высокий темп работы; обеспечивается эффективная обратная связь между преподавателем и учащимися; достигается более качественное усвоение материала учащимися.

Но несмотря на вышеперечисленные положительные стороны данных технологий, мы хотим отметить, что при применении средств ИКТ можно выявить и существенные недостатки. Во-первых, создание учебного материала и его подбор занимает достаточно много времени; во-вторых, большинство педагогов не подготовлены для использования ИКТ, в-третьих, в некоторых УМК отсутствуют электронные версии учебников и тетрадей, поэтому применение ИКТ затруднено. К недостаткам также можно отнести слабую обеспеченность образовательных учреждений современным оборудованием, особенно в регионах. И последний пункт, поскольку сейчас в сети Интернет находится огромное множество различных учебников, книг, энциклопедий, электронных сайтов, есть большой риск получить, прочесть недостоверную информацию.

В заключении хотелось бы сказать, что, с помощью информационно-коммуникационных технологий можно не только реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, но и разнообразить образовательный процесс, сделать его ярким и увлекательным. Средства ИКТ могут быть использованы при обучении английской фонетике, грамматике, лексике. При этом они могут быть использованы практически на всех этапах урока.

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009 – 448 с.
2. Апарина Ю.И. Фасилитативная стратегия в системе профессиональной подготовки магистра как субъекта образования // Педагогическое образование на стыке эпох: инновации и традиции в сфере образовательных технологий. Сборник научных трудов Международной научно – практической конференции. Институт социально – гуманитарных технологий. 2017. С. 506-508.
3. Смирнова Е. В. Дидактические цели использования средств информационных технологий для развития умений иноязычной деятельности в процессе обучения английскому языку.- 2014 - 7 с. [Электронный ресурс]: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-tseli-ispolzovaniya-sredstv-informatsionnyh-tehnologiy-dlya-razvitiya-umeniy-inoyazychnoy-deyatelnosti-v-protsesse/viewer> (дата обращения 05.04.2022)
4. Савенков А.И., Романова М.А. Основные факторы развития интеллектуально-творческого потенциала личности. Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. № 7 (75). С. 234-238.
5. Чаброва, А. И. Использование ИКТ на уроках английского языка как средство интенсификации образовательного процесса / А. И. Чаброва. // Инновационные педагогические технологии: материалы III Междунар. Науч. Конф. (г. Казань, октябрь 2015 г.). – Казань: Бук, 2015. – с. 183-187. [Электронный ресурс]: URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/183/8830/> (дата обращения 02.04.2022)
6. Яценко Т.В. Применение средств ИКТ в учебно-воспитательном процессе. – 2014 – 2 с.

Богонина Д.М.

Бакалавр ИППО ГАОУ ВО МГПУ

d.bogonina@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются определения понятия "аудирование" и анализируется ряд трудностей, возникающих при обучении этому виду речевой деятельности на уроках иностранного языка начальной школы. Рассматривается применение различных методических приемов с целью вовлечения эмоциональной сферы младших школьников в процесс восприятия иноязычной речи. Статья предназначена для учителей иностранного языка в начальной школе, педагогов дополнительного образования и родителей.

Ключевые слова: навыки аудирования, языковые трудности, процесс общения.

The article discusses the definitions of the concept of "listening" and analyzes a number of difficulties that arise when teaching this type of speech activity in the lessons of a foreign language of primary school. The application of various methodological techniques is considered in order to involve the emotional sphere of younger schoolchildren in the process of perceiving foreign language speech. The article is intended for teachers of a foreign language in primary school, teachers of additional education and parents.

Keywords: listening skills, language difficulties, communication process.

Человек познает мир на слух еще до момента своего рождения. Благодаря аудированию ребенок в процессе подражания взрослым усваивает речь и звуки родного языка, формирует механизмы, которые позволят ему в дальнейшем стать активным участником коммуникативного процесса. Без прослушивания и понимания смысла невозможно как повседневное общение, так и усвоение

учебного материала. Хорошо организованное обучение аудированию благотворно влияет на развитие речевого слуха, речевой памяти, устной речи, а также на усвоение норм произношения и правописания младшими школьниками.

Формирование умения слушать и воспринимать речь во многом влияет на эффективность обучения школьников. Общеизвестно, что уровень общего образования, знаний и приобретенных навыков во многом зависит от умения слушать и понимать свою и чужую речь. Адаптивная речь учителя иностранного языка является, по мнению Ю.И. Апариной, средством обучения младших школьников всем видам речевой деятельности [2].

Многие современные ученые и методисты (Е.В. Архипова, М.Т. Баранов, О.М. Казарцева и др.) приходят к выводу, что большинство современных младших школьников не могут сосредоточиться на аудиотексте, воспринимать и понимать смысл услышанных фраз и вникать в смысл высказываний, и только небольшая часть студентов обладает способностью продуктивно слушать. Исследование Ю.И. Апариной посвящено фасилитативному аспекту обучения младших школьников аудированию, как виду речевой деятельности, подразумевающему оказание помощи и обеспечение продвижения обучающегося в учебном процессе [1].

Неуклонное повышение требований к качеству образовательного процесса ставит перед методистами и преподавателями все более дидактически сложные задачи. Из четырех видов речевой деятельности, на формировании которых основано обучение иностранному языку, аудирование является наиболее проблематичным с технологической точки зрения. Преподавание иностранного языка и иноязычной культуры во многом требует индивидуального подхода. Индивидуальный подход - это особая форма организации учебного процесса, которая должна быть смоделирована с учетом индивидуальных особенностей учащихся.

Технология бучения аудированию - один из наименее разработанных разделов с точки зрения эффективности преподавания иностранных языков в начальной школе. Такая ситуация обусловлена недостаточно объективной оценкой его значимости в учебном процессе и недостаточной полнотой практической проработки проблемы обучения аудированию младших школьников.

Чтобы оптимизировать процесс обучения аудированию, необходимо опираться на следующие постулаты этого вида речевой деятельности [3]:

- слушание сосредоточено на семантическом восприятии;
- в процессе слушания разворачиваются аналитические и синтетические мыслительные операции;
- слушание опосредуется говорением другого человека;
- результатом этих операций является собственный вывод;
- в результате анализа полученной информации формируется истинное видение действия;
- конечный продукт имеет коммуникативную реализацию и вовлечен в процесс коммуникации.

Задача учителя иностранного языка в начальной школе - создать на своих уроках иноязычную среду, а также проблемные ситуации, единственным выходом из которых будет переход на иностранный язык. Только положительный микроклимат, чувство внутреннего комфорта и спокойствия позволят создать на уроке обстановку умственного напряжения и эмоциональной свободы, что будет способствовать достижению продуктивности воздействия [5]. Необходимо слушать песни и эмоционально окрашенные диалоги на английском языке, но обязательно с лингвистической задачей. Метод просмотра известных детям анимационных фильмов на английском языке с необходимостью выполнения определенного лингвистического требования работает продуктивно.

Услышанное должно быть применено в коммуникативной ситуации либо для решения какой-то коммуникативной задачи, либо для выражения реакции на услышанное. Для реализации этого этапа необходимо искусственно создать коммуникативную ситуацию, в которой обучаемые могли бы сознательно и в полной мере направить приобретенные навыки и умения на решение определенной коммуникативной задачи. Задачи этого этапа обобщают весь процесс прослушивания, заставляя учащегося проанализировать, насколько точно и полно было реализовано коммуникативное намерение сообщения и достиг ли он конечной цели прослушивания. Поскольку процесс речевого общения двусторонний, недооценка умения слушать может очень негативно сказаться на языковой подготовке младших школьников. Научить студентов понимать разговорную речь - одна из самых важных целей обучения. Устное общение состоит из говорения и слушания, что в методике часто называется слушанием [4].

Анализируя результаты исследований и методические разработки, можно выделить три группы трудностей, с которыми часто сталкиваются при аудировании.

Фонетические трудности напрямую связаны с восприятием иностранной речи на слух. Особенности произношения, темп, с которым говорит диктор или собеседник, а также некоторые дефекты речи будут затруднять понимание. Для устранения таких трудностей эффективными будут такие упражнения, как многократное повторение слов и фраз за говорящим, вначале можно использовать визуальные опоры, а затем и без них. Для развития речевого слуха предлагаются упражнения на определение наличия информации в предложении, а также последовательности излагаемой информации в тексте.

Лексические трудности заключается в наличии незнакомых учащимся слов в представленном фрагменте речи. Рекомендуется использовать для прослушивания тексты, содержащие незнакомые лексические единицы в пределах не более 3%. Вы также можете попытаться угадать значение новых

слов, понять смысл текста в целом, несмотря на наличие в нем незнакомых слов. Для этого рекомендуется выполнять следующие упражнения: подбирать синонимы или антонимы к словам; определять значение многозначных слов [3].

Грамматические трудности, как утверждают И.М. Петрова и Ю.И. Апарина связаны с наличием в изучаемом языке грамматических конструкций, отсутствующих в родном языке. Чтобы преодолеть эти трудности, вы можете выполнять такие упражнения, как определение главных членов предложения; незнакомые грамматические конструкции; выделение определенных частей речи в аудиофрагменте; составление вопросов и ответов на то, что вы прослушали, с учетом изученного грамматического материала [5, с. 64].

Таким образом, проблема обучения восприятию иноязычной речи на слух была и остается актуальной и сегодня. Успех аудирования во многом зависит от самих учащихся, от их умения слушать и быстро реагировать, переключаться с одной мыслительной операции на другую, быстро входить в тему сообщения и т.д. Всеми этими навыками можно овладеть в процессе обучения. Что касается самих трудностей, связанных с обучением аудированию, то знание явлений, затрудняющих восприятие речи на слух, позволяет правильно подбирать материал, а также помогает учащимся преодолевать трудности, возникающие во время обучения.

Литература

1. Апарина Ю.И. Фасилитативный подход к обучению аудированию на уроках иностранного языка в начальной школе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – №10. – С. 34-38.
2. Апарина Ю.И. Педагогические условия формирования адаптивной речи студентов – будущих учителей иностранного языка в начальной школе.// Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Моск. город. пед. ун-т. Москва, 2006.

3. Акулиничева Е.О. К вопросу об обучении аудированию //2021, С. 172-174.
4. Измайлова, Л.С. Обучение аудированию как виду иноязычной речевой деятельности / Л.С. Измайлова, Л.Г. Кузьмина // Актуальные проблемы обучения иностранным языкам в школе и вузе : курс лекций для студентов факультета иностранных языков / И.С. Леонова [и др.] ; под ред. И.С. Леоновой. – Воронеж, 1999. – С. 83–101.
5. Петрова И. М., Апарина Ю. И. Развитие когнитивных способностей учащихся при обучении грамматике английского языка на материале теории классов. Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. 2018. №5. С. 61-65.

Голубкова Д.В.

Студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

golubkova21.04.2000@yandex.ru

ИГРОВОЙ МЕТОД ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

В статье описывается такой игровой метод изучения английского языка в начальной школе. Рассматриваются цели данного метода и задачи, стоящие перед учителем в процессе включения игры в учебную деятельность. Также, анализируются виды игр, которые могут быть использованы на уроке английского языка, их влияние на повышение мотивации к изучению языка и уровню знаний младших школьников. Необходимым компонентом статьи является анализ задач, функций и актуальности метода учебной игры.

Ключевые слова: методика преподавания английского языка, младший школьник, игровые технологии, виды педагогических игр.

The article describes such a method of learning English as a "game". The goals of this method and the tasks facing the teacher in the process of including the game in educational activities are considered. Also, the types of games that teachers can use in an English lesson, their influence on the development of interest in learning the language and increasing the level of knowledge of younger students are analyzed. A necessary component of the article is the analysis of tasks, functions and relevance of the educational game method.

Key words: English language teaching methodology, junior schoolchildren, game technologies, types of pedagogical games.

Владение иностранным языком имеет большую роль в когнитивном и социальном развитии современного человека. Знания в этой области способствуют разносторонней социализации личности: познанию других культур, обычаев и традиций, свободному использованию зарубежных ресурсов, овладению различными технологиями. М.Ф. Стронин определяет игру, как «вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением» [5]. Применяя игровой метод на уроке, учитель облегчается учебный процесс младшим школьникам, делая его доступнее и понятнее для обучающихся. Задача учителя английского языка - сделать этот предмет интереснее, так как дети лучше запоминают то, что вызывает у них положительные эмоции. В процессе обучения в университете будущие педагоги осваивают фасилитативные методы работы с обучающимися, утверждает в своем исследовании Ю.И. Апарина, одним из таких методов является игра [1, 529].

Игровой метод лучше всего подходит для использования на уроках в младших классах, поскольку именно здесь открываются безграничные возможности для использования творческого потенциала как учителя, так и учеников. Игра повышает мотивацию ребенка, способствует лучшему усвоению

изучаемой темы. Данный метод способствует развитию волевой и умственной деятельности учеников. Игра увлекает детей, изучать язык становится интереснее. Также во время игры улучшается внимание, используя игры на запоминание развивается внимание. На уроках с использованием этого приема развивается монологическая и диалогическая речь учеников на английском языке.

Как метод обучения игра может использоваться:

- как самостоятельная методика, начиная от изучения отдельного понятия и заканчивая изучением целого раздела;
- в конкретный момент урока или на протяжении целого занятия;
- на внеклассных занятиях по изучению английского языка. Также игровые методы обучения иностранному, по мнению Ю.И. Апариной, успешно применимы в условиях инклюзивного образования наряду с таким универсальным средством дидактического коммуникативного воздействия как адаптивная речь учителя [2, с. 20].

Метод игры можно использовать для изучения следующих сфер языка: лексика, грамматика, фонетика и орфография. Игры должны соответствовать данным сферам или в одной игре можно соединить несколько тем. Рассмотрим практическое применение игры на уроках английского языка. Прежде всего необходимо учитывать ряд важных дидактических моментов.

1) Игра должна быть интересной, увлекательной, тогда учащиеся не только получают положительные эмоции, но и легче усвоят материал, изучающийся во время проведения игры.

2) Соблюдение правил игры, коммуникация между учениками способствуют реализации функциональной цели и развитию коммуникативных качеств учеников, а также лучшему внутреннему состоянию класса.

3) Лучшее усвоение темы урока, мотивация к изучению предмета, по средствам заинтересованности учеников и вовлеченности в процесс реализует непосредственно педагогическую цель, поставленную преподавателем.

Включая рассматриваемый метод в процесс урока, педагог должен помнить о важности соблюдения методических принципов:

- 1) игра должна соответствовать задачам урока;
- 2) подбирать игру по возрасту и уровню знаний учеников;
- 3) на уроке должны быть различные виды деятельности, сочетаемые между собой;
- 4) обучение «в зоне ближайшего развития»;
- 5) игра должна быть результативной и целесообразной;
- 6) наличие вариативности игр при изучении предмета необходимо.

В зависимости от педагогических целей, способов организации, уровня владения языком выделяют несколько групп игр:

Грамматические игры. Эти игры используются для развития грамматических навыков учащихся, использования речевых оборотов и правил составления словосочетаний, предложений. Для грамматических игр лучше всего создать неформальную, обыденную ситуацию, чтобы ученики использовали различные грамматические конструкции в привычной для них атмосфере, ситуации.

Фонетические игры направлены на произношение тех или иных слов, использование правильной интонации. Для таких игр лучше всего использовать различные стихи, песенки, поговорки, меняя темп и громкость прочтения.

Фонетические игры имеют несколько видов, это игры-подражания и игры-головоломки. Они направлены на вышеперечисленные темы изучения [5].

Лексические игры используются для изучения лексики английского языка в обыденных ситуациях, в которых дети находятся часто, им близка атмосфера и слова наиболее актуальны. Здесь происходит развитие речи, активизация и развитие языкового мышления, учащиеся знакомятся с сочетаемостью различных слов [3]. *Орфографические игры* необходимы для развития грамотности при написании слов, словосочетаний, предложений и небольших текстов. Часть игр может быть направлена на развитие памяти, другие

используются для усвоения правил и особенностей написания английских слов и словосочетаний [4].

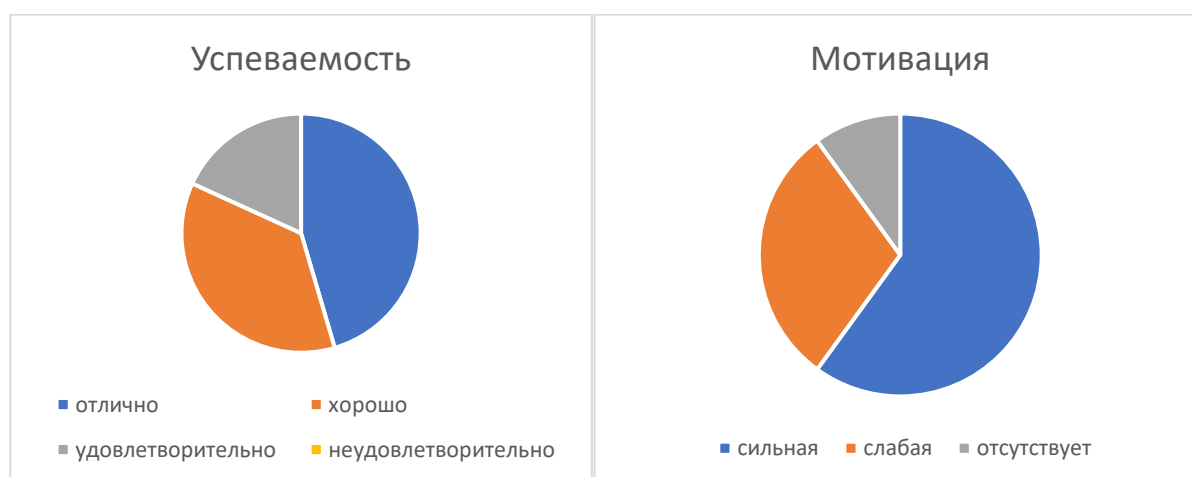
Апробация данного исследования была проведено в 3 «А» классе общеобразовательной школы № 1512. С обучающимися экспериментальной группы были использованы следующие дидактические игры на уроках иностранного языка.

1. Let's play "Alphabet Race". В этой игре необходимо назвать как можно больше слов, начинающихся на заданную букву. Можно усложнить задания, попросив называть слова, относящиеся к одной или иной теме.

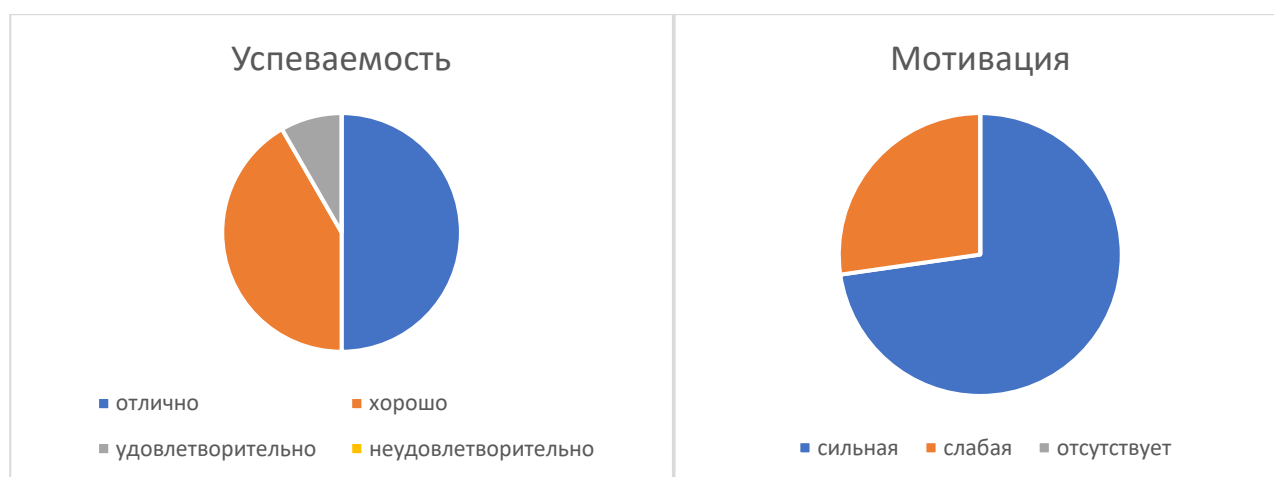
2. Let's play "Sweet clean house". Ученики делятся на группы по 3-4 человека. Игрок бросает кубик и передвигается на указанное количество клеток. На клетке изображен рисунок и слово. Игроку необходимо составить предложение, используя рисунок на клетке.

3. Let's play "My region". Класс делится на две команды. Задача каждой из них как можно больше рассказать о своем населенном пункте на английском языке, применяя изученную лексику и грамматику.

Уровень знаний учащихся и их мотивация к изучению языка до проведения игр представлена в графике ниже:



Уровень знаний учащихся и их мотивация к изучению языка после проведения игр представлена в графике ниже:



Анализируя графики, можно сделать вывод о том, что итогом проведения игр стали повышение успеваемости по изученным темам и значительный рост в мотивации к изучению языка.

Для более точного и высокого результата необходимо регулярное использование игровых методик на уроках иностранного языка. Но даже разовое включение игры позволило добиться результата в успеваемости и желании учиться у младших школьников.

В заключение хотелось бы еще раз отметить, что игровые методы являются одним из самых эффективных методов обучения иностранному языку, так как его психолого-педагогической основой является игровая деятельность. Игра активизирует мыслительные процессы и повышает мотивацию к изучению иностранного языка.

Литература

1. Апарина Ю.И. Интерактивное фасилитативное обучение как неотъемлемая часть профессиональной подготовки магистров // Педагогическое образование на стыке эпох: инновации и традиции в сфере образовательных технологий. Сборник научных трудов Международной научно – практической конференции. Институт социально – гуманитарных технологий. – 2017. – С. 527-530.
2. Апарина Ю.И. Адаптивная речь учителя как продуктивное средство обучения в условиях инклюзивного образования // Инклюзивное иноязычное

образование сегодня: проблемы и решения. Сборник статей по итогам VI заочной научно – практической конференции. –2020. – С. 12-21.

3. Апетян М. К. Использование игровых методов для обучения иностранному языку в младшем школьном возрасте // Молодой ученый. – 2014. – №14.

4. Деркач А.А. Педагогика: Педагогическая эвристика: искусство овладения иностранным языком. – М.: Просвещение, 1991.

5. Стронин, М.Ф. Обучающие игры на уроках английского языка: методическое пособие для учителя/ М.Ф. Стронин. - М.: Просвещение. – 2005.

Дмитриева А.М.

студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

dmnasty313@mail.ru

ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФЕЛЬ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье исследуется актуальность изучения языка методом языкового портфеля. Данная технология позволяет учащимся самостоятельно записывать и оценивать свои достижения и опыт в изучении иностранных языков. Это способ подведения итогов текущей учебной работы, подготовки и плана на будущее. Данный метод поможет ученику систематизировать свои успехи и усвоить весь пройденный материал.

Ключевые слова: языковой портфель, метод, мотивация.

This article explores the relevance of language learning using the language portfolio method. This technology allows students to independently record and evaluate their achievements and experience in learning foreign languages. It is a way of taking stock of the current academic work, preparation and plan for the future. This

method will help the student systematize his progress and consolidate all the material covered.

Key words: language portfolio, method, motivation.

Образовательный процесс постоянно совершенствуется и новые требования к результатам образования вносят свои коррективы в используемые технологии и методы обучения.

В статье анализируется вклад ученых и методистов, изучавших продуктивность технологии «портфолио». Существует большое количество определений данной технологии, но Совет Европы (разработчик данной технологии) трактует его так: «личный документ, который позволяет человеку продемонстрировать свою языковую компетентность в различных языках и контакты с другими культурами, а также руководит им в направлении изучения других языков».

Идея создания технологии самооценки для обучения иностранных языков впервые возникла в Швейцарии более десяти лет назад. При обучении иностранному языку в современном мире используются разные виды языкового портфеля, в зависимости от предмета. Как и в других странах, в России так же становится всё популярней и актуальней данная технология. Впервые она пришла к нам в 2003 году. И по мнению учителей и учащихся, это помогает следить за своими достижениями на протяжении всего учебного процесса, развить ответственность за выполнение заданий и ведения самого портфеля, помогает развить критическое мышление в процессе обучения и успеваемости учащихся [4]. Концепция портфеля заключается в том, чтобы перейти из системы оценки к системе самооценки. Основной смысл языкового портфолио – сделать акцент на том, что получается у учащегося лучше всего.

Целью портфолио является развитие мотивации учеников в самостоятельном изучении иностранного языка, ведения своего развития на протяжении всех этапах школьного и профессионального образования, а также

развитие навыков самоанализа своих знаний и умений, полученных в ходе обучения в общеобразовательном учреждении [3].

Главным преимуществом данной технологии является соотнесение российских требований к изучению иностранных языков с общеевропейскими, что является созданием единой системой образования.

По мнению Красноперовой Т.В. данная технология помогает сформировать следующие компетенции:

- информационную (анализ и применение нужной информации для решения задач);
- коммуникативную (взаимодействие с другими людьми);
- самоорганизационную (постановка цели, планирование, решение задач);
- самообразовательную (планирование и реализация собственных целей).

Языковой портфель выполняет 3 функции:

- Образовательную – дает возможность ученикам стать активным в образовательном процессе. Конкретно, увеличивается мотивация в обучении иностранного языка, строится самостоятельная деятельность, совершенствуются умения, навыки и знания в конкретной области, и развивает навык рефлексии.
- Социальную - показывает умения и достижения наработанные на протяжении учебного года.
- Педагогическую – способствует развитию мыслительных процессов и навыков самооценки и самопознания. Помогает бесконтрольно оценивать себя и свои знания.

Структурно языковой портфель включает 3 части:

1. Языково паспорт, т.е. информация об ученике, его достижения.
2. Языковая биография и карты, т.е. описание коммуникативной осведомленности обучаемого на основе критериев самооценки уровня владения теми или иными умениями.

3. Досье, т.е. сборник всех сочинений, проектных работ, итоговых тестов, сертификатов, дипломов и т.д.

Методисты рекомендуют данную технологию, потому что он позволяет учителям увидеть полную картину знаний и уровень развития ученика. Задачей является то, что дети смогут сами анализировать свои достижения, показать их, а не просто вспомнить то, что выучили неделю спустя, как это бывает в тестах или контрольных работах. Это поможет развить навык рефлексии, т.е. самооценки, а также оценки одноклассников. Суть заключается в том, что ученик должен собрать в одну общую папку те работы, которые сам посчитает нужным и в конце объяснить, почему он выбрал именно их, как оценивает свой личный рост в данной теме или в общем по предмету, в каких видах работ у него больше всего ошибок, над чем надо поработать, и согласен ли он с оценкой учителя и почему. И всё это ребёнок должен рассказывать на английском языке, что не мало важно для повышения разговорного навыка и избавления от языкового барьера. Затем, в назначенный день происходит защита «портфеля ученика». В роли экспертов выступают другие ученики и учитель. Автор высказывает свое мнение, свою позицию, остальные знакомятся с работой, формируют свое мнение, обсуждают между собой и делают выводы. Желаящие могут по окончании ответа задать автору вопросы. В конце подводятся итоги, эксперты высказывают свое общее мнение и делают заключение. Оценки за это не выставляются. Современная система подготовки учителя в педагогическом университете, как утверждает в своем исследовании Ю.И. Апарина, предусматривает ознакомление с современными технологиями обучения и фасилитативным подходом к образованию [1, с. 508].

Но, как и у любой технологии, здесь присутствуют отрицательные стороны:

- Тратится много дополнительного времени на уроке, чтобы проверить каждого ученика.

- Необходима помощь родителей, чтобы организовать творческую деятельность.

Исследования показали, что ученики в процессе работы над языковым портфелем в обучении иностранному языку в школах России “открывают себя”, точнее понимают реальные цели речевого общения.

Для учителя портфель служит инструментом неформального оценивания достижений учащегося по предмету и развития его личности [2].

Подводя итоги, нужно сказать, что языковой портфель является технологией, которая постоянно меняется и совершенствуется, увеличивает положительные результаты обучения и мотивацию ребенка. Он постоянно расширяет область и процесс применения данных в реальной жизни. Постоянное заполнение языкового портфеля способствует непрерывному обучению иностранного языка.

Литература

1. Апарина Ю.И. Фасилитативная стратегия в системе профессиональной подготовки магистра как субъекта образования // Педагогическое образование на стыке эпох: инновации и традиции в сфере образовательных технологий. Сборник научных трудов Международной научно – практической конференции. Институт социально – гуманитарных технологий. 2017. С. 506-508.

2. Бабина Е.И. Языковое портфолио как инструмент оценивания и развития учащегося / Е.И. Бабина - 2003

3. Горегляд, О. Л. Языковой портфель как одно из перспективных средств обучения иностранному языку в школе. [Электронный ресурс] г. Москва: 2013 — Издательский дом «Первое сентября» Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/subjects/10?page=228>

4. Корявцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. - М. : Изд-во АРКТИ, 2002

Карташов Ф. П.

Магистрант ГАОУ ВО МГПУ

КРУЖОК КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ОБУЧАЮЩИХСЯ К ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

В статье рассматриваются возможности кружка как формы объединения школьников по интересам. Раскрывается опыт работы кружка «География в журналистике» в целях формирования познавательного интереса обучающихся к изучению естественнонаучных дисциплин. Деятельность кружка связана с областью детской журналистики.

Ключевые слова. Естественнонаучные дисциплины, детская журналистика, кружок, внеурочная деятельность.

ФГОС НОО и ФГОС ООО отражают основные направления работы российской школы [2,3]. Известно, что важным вектором в деятельности школы является внеурочная деятельность, целью которой «является создание условий для проявления ребенком своих интересов на основе свободного выбора, постижения духовно-нравственных ценностей и культурных традиций, создание условий для физического, интеллектуального и эмоционального развития детей» [1, с. 8]. В процессе внеурочной деятельности создаются условия для развития личности каждого ребенка, ему предоставляется возможность самореализоваться, развить творческие способности в разнообразных ситуациях. Участие во внеурочной деятельности помогает выявить интересы, склонности и способности школьников, развить инициативу.

Изучение практики школы показывает, что обучающиеся 4-5 классов проявляют некоторый интерес к изучению естественнонаучных дисциплин, однако в рамках внеурочной деятельности им не предоставляется возможность более углубленно их изучить. Мы посчитали возможным создать объединение

(кружок) школьников, проявляющих интерес к изучению географии. Нами была разработана программа, в соответствии с которой и осуществлялась деятельность школьников. В ходе работы кружка возникла идея популяризации географических знаний, в связи с чем было принято решение создать газету, в которой бы нашла отражение деятельность кружковцев.

В настоящее время создание традиционных школьных стенгазет уходит в прошлое. Это объясняется рядом причин. Во-первых, наблюдается падение читательской активности школьников. Во-вторых, у обучающихся сокращается свободное время для досуга, для занятий по интересам. В-третьих, в большинстве школ отсутствуют кружки журналистики. Однако в любой школе есть обучающиеся, которым было бы интересно участвовать в таких кружках, в оживлении жизни школы. Как показывает практика, это преимущественно ученики начальной школы и 5–6 классов.

Содержание нашей программы знакомило школьников с различными проблемами географической науки, экологии. Обучающиеся осваивали такие разделы: «Карты и планы», «Движущаяся Земля», «Реки и моря», «Экосистемы», «Пища и сельское хозяйство», «Люди и страны». На основе полученных знаний они составляли материалы для размещения в газете по тем вопросам, которые их более всего заинтересовали. Таким образом, школьники учились писать тексты в жанрах заметки, репортажа, статьи, обозрения и очерка. Подбирали иллюстрации для сопровождения текста.

При изучении каждого раздела рассматривалась тема «Создаем свой мир». Школьники (4 класс) создавали карты «собственных» островов, сочиняли сказки, описывали праздники, которые были на этих островах, опираясь на знание, сведения о реальных праздниках. Такой вид работы оказался очень привлекательным для младших школьников.

В конце учебного года в школе проходят мероприятия, посвященные проблемам экологии. Для школьников начальной ступени был проведен конкурс изделий «Фантазии природы и человека», а старшеклассники готовили костюмы

из вторсырья для эко-дефиле. Поэтому школьники выразили желание на занятиях кружка обсудить проблемы вторичного использования материалов, проблемы охраны природы, а затем рассказать о них на страницах газеты. При этом члены кружка знакомились с текстами экологической тематики, более подробно изучались жанры журналистики, которые можно было применить при составлении стенгазеты. Кроме того, были определены участники кружка, которые выполняли функции журналистов, фотографов, репортеров (интервьюеров). Была описана выставка – конкурс «Фантазии природы и человека» (изделия, разработанные младшими школьниками). Старшеклассники проводили эко-дефиле, которое также было описано в газете участниками кружка. После подведения итогов были взяты интервью у победителей конкурсов. Наиболее сложно было четвероклассникам брать интервью у старшеклассников, однако и это удалось организовать. Кроме того, было взято интервью у организатора мероприятия. Заключительным этапом стало оформление стенгазеты. Важно отметить, что деятельность младших школьников привлекла внимание обучающихся шестого класса, которые стали помогать им в оформлении газеты.

Подводя итог, можем отметить, что интерес школьников как к географии, так и к журналистике, достаточно высок. Однако не во всех школах представлены данные направления дополнительного образования. Проведенный эксперимент выявил возможность проведения «комбинированного» кружка, организованного для школьников, интересующихся как изучением естественнонаучных дисциплин, так и журналистикой.

Более того, школы могут корректировать программу дополнительного образования, вполне вероятно, что год от года интересы учеников будут меняться и им будут интересны разные области. Полагаем, что реализация работы кружка журналистики может привлечь большое количество детей, потому что это позволит удовлетворить их познавательные интересы в разных

областях науки. Это будет способствовать всестороннему развитию личности школьника, к чему нас и призывают требования ФГОС.

Литература

1. Внеурочная деятельность младших школьников при изучении предмета «Окружающий мир»: монография / Добротин Д. Ю., Горбаткина И. М., Козина Е. Ф., Курочкина И. Н., Нехлюдова М. В., Смирнова М. С.] ; Под общ. ред. Д.Ю. Добротина. – Москва : МГПУ, 2018 – 184 с. - ISBN 978-5-243-00520-3

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. - Текст : электронный // Национальная ассоциация развития образования и науки : официальный сайт. - 2016-2021. - URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 13.03.23)

3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. - Текст : электронный // Национальная ассоциация развития образования и науки : официальный сайт. - 2016-2021. - URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 13.03.23)

4. Савенков, А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников: методическое пособие / А. И. Савенков. - Москва: Федоров, 2016. - 540 с.

Качотян А.М.

студент ГАОУ ВО МГПУ

Тованич М.М.

студент ГАОУ ВО МГПУ

НАСТОЛЬНЫЕ ИГРЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Цель данной статьи – рассмотреть значимость использования игровых технологий на уроках русского языка и литературы, так как игровые

технологии способствуют воспитанию познавательных интересов и активации деятельности учащихся. Практическая ценность заключается в том, что приведённая в ней разработка настольной игры «Сладкая сказка» с применением карт Пропна и ИКТ-технологий может быть использована, как образец педагогами для уроков русского языка и литературного чтения.

Ключевые слова: настольная игра, геймификация, русский язык, литературное чтение.

Каким должен быть современный учитель? На наш взгляд, учитель должен быть не только тонким психологом и разносторонне развитой личностью, но и креативным человеком с творческим подходом, поскольку нынешний образовательный процесс немыслим без поиска новых приёмов и средств, призванных развивать интерес обучающихся к учению, активизировать их учебную деятельность, способствовать достижению личностных, метапредметных и предметных результатов обучения.

Богатый опыт педагогов подчёркивает, что применение различных методов и приёмов игровых технологий в образовании развивает интеллектуальную и коммуникативную активности учащихся, активизирует творческую деятельность, самостоятельность, креативность, мобильность, а также повышает мотивацию и успеваемость в учёбе. К.Д. Ушинский отмечал: «В игре ребёнок живёт, и следы этой жизни глубже остаются в нём, чем следы действительной жизни, в которую он не мог ещё войти по сложности её явлений и интересов. В игре дитя, уже зреющий человек, пробует свои силы и самостоятельно распоряжается своими же созданиями» [2: с. 360]. Игровые методы обучения, в частности настольные игры, являются важным элементом в процессе изучения дисциплин в школе.

Настольные игры как средство игровой технологии имеют не только развлекательный характер, но и являются эффективным инструментом, с помощью которого учитель активизирует мыслительную деятельность

учеников, делает учебный процесс разнообразным, обогащает эмоциональную составляющую атмосферы урока и повышает мотивацию обучающихся к овладению языком. Применение на уроках русского языка и литературы настольных игр даёт возможность эффективно развивать умения и навыки использования языкового материала и улучшать неподготовленную речь учащихся. Кроме того, настольная игра предоставляет учащимся возможность отработать не только грамматические навыки, но и получить сенсорные впечатления, поскольку данный вид игры включает слуховой, зрительный и тактильный каналы восприятия информации.

Что из себя представляет настольная игра? Настольная игра – это игра, в которую играют не менее двух игроков, используя специальную доску, игровое поле или обычный стол. Доска и поле могут иметь различные маркировки и специально обозначенные места, а в самой настольной игре часто используются разного рода фишки, жетоны, дайсы, карточки и подобные им элементы, которые выполняют в ходе игры отведённую им конкретную функцию. Зачастую в таких играх не требуется дополнительного инвентаря или физической активности. Однако для большего погружения в сюжет настольной игры можно использовать костюмы, интерактивные презентации, интерьерные украшения.

Играя в настольные игры на уроках русского языка и литературного чтения, учащиеся отрабатывают те навыки, актуализация которых необходима в рамках пройденного материала. В каждой настольной игре, которая должна быть грамотно переработанной и адаптированной к изучаемому материалу и возрасту играющих, таятся ценные обучающие возможности:

- ранее изученный материал закрепляется незаметно для самих учащихся;
- создаётся мобильный словарный запас;
- активизируется языковая инициатива;
- игра посильна даже самым слабым ученикам;

- все дети активизируются, так как отсутствует «ощущение урока», даже засидевшиеся на уроке «слушатели» включаются в игру;
- учащиеся, помогая друг другу, инициируют высказывания «молчунов»;
- у детей возникает чувство равенства;
- развиваются творческие способности, находчивость, сообразительность, ловкость и координация;
- дети увлечены работой благодаря дружелюбной и радостной атмосфере;
- во время игры дети не боятся совершать ошибки, а если учащиеся и ошибаются, то они сами исправляют свои ошибки по ходу игры и/или ошибки друг друга.

Однако главным преимуществом введения настольных игр в учебный процесс всё-таки является повышение интереса к изучению предмета. Под интересом понимается такое эмоциональное отношение к предмету, стимулирующее у учащихся желание его узнавать и совершенствовать свои знания по нему. Настольные игры на уроках русского языка и литературы способны помочь детям изучить любые разделы школьной программы. Запоминание материала по разделам проходят более успешно, поскольку снимается коммуникативное напряжение, вызванное языковым барьером. Когда ученик становится субъектом игровой деятельности, он максимально вовлечён в процесс познания и принимает активное участие в исследовании определённой темы урока. Кроме того, в игре обучающийся отражает свои представления, глубже их усваивает. Игровая деятельность рождает потребность в новых знаниях, поскольку в её процессе у младших школьников часто возникают разные вопросы, которые они задают учителю. Важно отметить, что при ответах на вопросы у младших школьников повышается скорость реакции, так как дети стремятся стать победителями в настольной игре, а сам учитель в процессе игровой деятельности перенимает на себя роль наблюдателя. Таким образом,

настольная игра на уроках русского языка может стать хорошим диагностическим инструментом для педагога.

Приведём пример использования настольной игры по русскому языку и литературному чтению «Сладкая сказка». Настольная игра является методической разработкой для закрепления всего раздела «Имя существительное» по русскому языку и для систематизации знаний по разделу «Русские народные сказки» по литературному чтению. При составлении интерактивных заданий нами были проанализированы ИКТ-ресурсы по созданию анимационных игр, а для оформления материалов настольной игры использовались графические редакторы. Настольную игру следует проводить во второй половине дня, поскольку это поможет разрядить учебную обстановку, снять напряжение и усталость под конец учебных занятий. На проведение настольной игры отводится два урока. При разработке игры учитывались интересы учащихся начальной школы, наполнение настольной игры соотносится со знаниями и темами, которые были освоены младшими школьниками. В ходе игровой деятельности выполняются следующие задачи: наблюдение за народными сказками и их структурой, закрепление знаний об имени существительном, развитие связной речи, обогащение и активизация словарного запаса, развитие мелкой моторики, тренировка в количественном счёте, привитие любви к художественному слову, воспитание культуры игры. Кроме того, настольная игра выполняет две функции: обучающую и коммуникативную. Игровой процесс способствует развитию общеучебных умений, повышает интерес к темам, которые могут казаться сложными в восприятии, а также активизирует речевые навыки. Кроме этого, в игре происходит объединение учащихся, создаётся обстановка, в которой реализуются коммуникативные способности.

Настольная игра состоит из игрового поля, которое представляет собой страну сладостей, карточек Проппа, из которых участникам игры нужно составить сказку после того, как они дойдут до ячейки «финиш», игрального

кубика, фишек. Помимо настольной игры, в кабинете учителя должны быть смарт-доска, компьютер, доступ в Интернет. Игровое поле состоит из 51 ячейки. Каждая ячейка имеет своё предназначение. Команды игроков выбирают себе фишки и ставят их на старт. Они ходят по очереди, бросая кубик. Каждая команда переставляет свою фишку вперёд ровно на столько шагов, сколько выпало очков на кубике. Если участники попадают на соответствующую ячейку с заданием, то они его выполняют и получают за это баллы либо карты Проппа. Та команда, которая наберёт большое количество очков, дойдёт первой всех до финиша и создаст собственную сказку, опираясь на карты Проппа, награждается грамотой победителей, а вторая команда – грамотой участников игры.

На старте команды получают первую карту Проппа «Жили-были», а на финише – «Счастливый конец». Остальные карты команды получают в ходе игры.

Каждая ячейка имеет своё предназначение. Если команда останавливается: на зелёной ячейке, то она передвигает свою фишку вперёд на столько ходов, сколько от неё требует игровое поле;

на фиолетовой ячейке, то она передвигает свою фишку назад на нужное количество ходов;

на голубой ячейке, то она выполняет одно из заданий по разделу русского языка «Имя существительное» и получает за это соответствующие баллы;

на красной ячейке, то она выполняет одно из заданий по народным сказкам и получает за это соответствующие карты Проппа;

Оранжевые ячейки – это ячейки без заданий.



Рисунок 1 – Игровое поле

Задачи команд: дойти до финиша; набрать большое количество очков за правильное выполнение заданий; составить сказку из полученных карт Пропша.

Виды заданий: слова из букв, мемори (найди пару), самолёт, викторина с выбором правильного ответа, таблица соответствий, скачки, классификация, заполнение пропусков, правда или ложь, открывание поля, множественный выбор, пазл «угадай-ка», «кокля», погоня в лабиринте.

В процессе создания настольной игры мы столкнулись с рядом сложностей. Наиболее сложная задача – это отбор языкового материала для наполнения заданий, поскольку не следует перегружать игровой процесс учебной информацией, так как ученики должны не только обогатить знания и активизировать процессы мышления, но и получить удовольствие от игрового процесса, снять языковой барьер. Однако несмотря на трудности при составлении настольной игры, мы довольны полученной разработкой и рекомендуем педагогам, а также студентам педагогических факультетов использовать в работе игровые технологии с применением ИКТ-технологий, в особенности настольные игры. Приведённые в таком нетрадиционном формате уроки помогут учащимся начальных классов углублять знания по изученным

дисциплинам, более эффективно усвоить материал, развить мышление и аналитический ум, повысить вовлечённость и мотивацию к изучению новых знаний, а также формировать у них коммуникативную активность, повышать чувство ответственности и многое другое. По нашему мнению, игровая деятельность может стать прекрасным дополнением к школьным программам и мотивирующим звеном в обучении русскому языку и литературы, которое при правильном, грамотном и дозированном использовании может положить начало настоящему интересу к дисциплинам младших школьников.

Подробнее об игре: <http://izvestia-ippo.ru/kachotyana-m-tovanich-m-m-nastolnaya-igr/>

Литература

1. Волкова К.В. Дидактические возможности настольной игры в обучении русскому языку / К.В. Волкова — Вестник ТПГУ. — 2016. — №3 (168) — С. 89-92.
2. Эльконин Д.Б. Психология игры. / Д.Б. Эльконин — М.: Владос, 1999. — С. 360.
3. Савенков, А.И. Диагностика детской одаренности как педагогическая проблема: сравнительная педагогика Текст./А.И. Савенков//Педагогика.-2000. № 10.-С. 87-94.
4. Савенков А.И., Романова М.А. Основные факторы развития интеллектуально-творческого потенциала личности. Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. № 7 (75). С. 234-238.
5. Серебренникова Ю.А. Использование карт Проппа при обучении сторителлингу детей младшего возраста // В сборнике: Психолого-педагогическое сопровождение ребенка в дошкольном образовании: союз теории и практики. сборник научных статей. Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка. Минск, 2021. С. 300–303.

Каширина Ю.Ю.

студент ГАОУ ВО МГПУ

e-mail: kashirinayy@mgpu.ru

Морозова Е.А.

кандидат педагогических наук, доцент ГАОУ ВО МГПУ

ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ИНТЕРВЬЮ С УЧЕТОМ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ ИНТЕРЕСОВ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Статья посвящена аудированию как одному из самых сложных видов речевой деятельности для учащихся на среднем этапе обучения. В статье рассматриваются основные трудности восприятия иноязычной речи на слух и роль психических механизмов и психологических особенностей старшеклассников в развитии умений аудирования. Проведенное исследование выявило недостаток внимания, уделяемого процессу аудирования на уроках, а также дополнительных упражнений для отработки услышанного материала, что способно снизить мотивацию учащихся к дальнейшему изучению английского языка.

Ключевые слова: умение аудирования, аутентичные интервью, мотивация, психологические особенности старшеклассников.

Среди основных предметных результатов изучения английского языка на этапе среднего общего образования согласно ФГОС СОО является формирование у учащихся иноязычной коммуникативной компетенции [6]. Важно отметить, что значительную роль в развитии данной компетенции играет становление навыка говорения, который тесно связан с умением воспринимать иноязычную речь на слух, т.е. навыком аудирования. При этом необходимо учитывать тот факт, что овладение иностранным языком в России, как отмечает С.А. Герасимова, происходит за пределами страны этого языка в условиях

отсутствия непосредственного контакта с его культурой [3], что вызывает закономерные сложности в изучении иностранного языка. В свою очередь недостаток опыта участия школьников в ситуациях реального иноязычного взаимодействия приводит к трудностям при выполнении заданий по аудированию, что негативно сказывается на их интересе к английскому языку в дальнейшем. Многие задания на формирование и совершенствование аудитивных навыков, представленные в учебно-методических комплексах, традиционно базируются на случаях формального разговорного общения, при этом меньше внимания уделяется аспекту спонтанности речи. Недостаточный учет познавательных-коммуникативных интересов старшеклассников и их психологических особенностей, с нашей точки зрения, может привести к потере мотивационной стороны перед прослушиванием аудио-текста и отсутствию вовлеченности в его содержание во время прослушивания.

Следует отметить, что проблема обучения английскому языку посредством аудио-текстов вышла далеко за пределы России. Зарубежные исследователи S.I. Ciornei, T.A. Dina установили связь между использованием аутентичных текстов и улучшением коммуникативных способностей обучающихся высших учебных заведений. Результаты их экспериментальной работы показали, что академическая успеваемость студентов повысилась после применения аутентичных текстов интервью в качестве основополагающего материала для занятий. Однако наибольшую трудность для обучающихся представляли задания, связанные с прослушиванием оригинального текста [7].

Определение трудностей в обучении аудированию и возможные пути их преодоления стали предметом исследования многих отечественных деятелей в сфере психологии и методики преподавания иностранных языков. Р.С. Дорохов и О.В. Коновалова, опираясь на исследования Е.Н. Солововой, в своей работе выделили некоторые сложности аудирования, основными среди которых были обозначены одноразовость предъявления материала и невозможность адаптации услышанного к индивидуальному пониманию [4].

В этой связи важно четко представлять функционирование психических механизмов и психологические особенности обучающихся, в совокупности влияющие на формирование и совершенствование аудитивных навыков. Н.К. Осокина и А.А. Плотникова выделяли следующие механизмы: степень развитости слухового внимания, долговременной и оперативной памяти, вероятностного прогнозирования и осмысления. Среди явно выраженных психологических особенностей исследователи отмечали качественный сдвиг в структуре мыслительных процессов в ситуации, когда важна не сама задача, а процесс ее решения, стремление к самоутверждению и самовыражению, а также заметная дифференциация интересов. При этом авторы особо подчеркивали необходимость присутствия мотивации, ведь именно потребность слушать мобилизует психический потенциал для эффективной работы органов слуха и мышления [5]. Отсюда столь важна структура и содержание послетекстовых заданий, которые будут побуждать учащихся к размышлению и обмену мнениями.

Анализ методической литературы позволил выдвинуть следующую гипотезу: аутентичные тексты аудио-интервью и задания к ним в современных учебных пособиях не в полной мере удовлетворяют познавательно-коммуникативным интересам и психологическим особенностям старшеклассников, что осложняет процесс развития умения аудирования и снижает интерес учащихся к иностранному языку.

Для проверки выдвинутой гипотезы было проведено исследование, целью которого стало обоснование необходимости дополнения учебно-методических комплексов аутентичными текстами аудио-интервью и разработки разноуровневых заданий к ним.

В качестве методов исследования был выбран анализ УМК по английскому языку, используемого в МОУ СОШ №17 г.о. Подольска, а также наблюдение за учебным процессом этого образовательного учреждения. Данный процесс позволил проанализировать эффективность упражнений на аудирование,

представленных в УМК. Этот показатель измерялся в соответствии с количеством и качеством заданий, направленных на развитие умений аудирования. Количественный критерий предполагал наличие упражнений, выполняемых на трех этапах прослушивания текста, качественный критерий подразумевал присутствие разнообразных заданий как по структуре, так и по уровню сложности. Для доказательства выдвинутой гипотезы был проведен тематический анализ текстов аудио-интервью и структурный анализ соответствующего дидактического материала. Объектом исследования послужил УМК “Spotlight” / Английский в фокусе для 10–11-ых классов [1, 2]. Тематический анализ текстов проводился по двум критериям: образовательный раздел и тематика текста. Структурный анализ упражнений включал в себя три составляющие: виды упражнений, наличие связи между заданиями различных этапов и предполагаемая эффективность. Результаты проведенного анализа представлены в нижеследующей таблице (Табл.1).

Таблица 1.

Результаты тематического и структурного анализа УМК

Название УМК	Образовательный раздел	Тематика текстов	Виды упражнений	Связь между заданиями	Предполагаемая эффективность
Spotlight 10	“Listening & Speaking Skills”	Понятие дружбы для британских подростков. Собеседование при приеме на работу.	Предтекстовые и во время прослушивания	Есть	Средняя

		Строгие диеты.			
Spotlight 11	“Listening & Speaking Skills” “Spotlight on Exams”	Давление со стороны сверстников. Пластическая хирургия в подростковом возрасте.	Упражнения во время прослушивания	Нет	Низкая

Из результатов проведенного анализа можно заключить, что в учебно-методическом комплексе “Spotlight” для 10 класса аудио-тексты интервью в основном представлены в разделе Listening & Speaking Skills. Тематика текстов обширная: отношение британских подростков к дружбе, собеседование при трудоустройстве и разговор о строгих диетах. Для введения в тему интервью и создания мотивации для его прослушивания даны предтекстовые задания: выражение личного мнения по поводу утверждений и прогнозирование вероятных вопросов от одного из спикеров. Среди упражнений на этапе прослушивания можно выделить следующие: расположение утверждений в логическом порядке, заполнение пропусков и выбор правильного ответа из множества. Взаимосвязь между заданиями четко прослеживается, предполагаемая эффективность средняя, так как не всегда присутствуют упражнения для антиципации прослушиваемого материала и полностью отсутствуют послетекстовые задания для контроля восприятия иноязычной речи. В УМК “Spotlight” для 11 класса тексты аудио-интервью помимо раздела “Listening & Speaking Skills” также располагались в секции “Spotlight on Exams”. Основными темами стали следующие: давление со стороны сверстников и пластическая хирургия в подростковом возрасте. Во время прослушивания учащимся предлагалось расположить утверждения в логическом порядке и выбрать правильный ответ из множества. Так как пред- и послетекстовые

задания к аудио-интервью не были представлены, то в этом случае не целесообразно говорить о наличии связи между заданиями. Этот же факт дает основания отнести имеющиеся упражнения к недостаточно эффективным способам совершенствования аудитивных навыков учащихся.

Полученные результаты исследования подтверждают мнение Н.К. Осокиной и А.А. Плотниковой о ключевой роли предтекстовых заданий в формировании мотивации для прослушивания аудио-текста. Однако отсутствие послетекстовых упражнений, направленных на групповое обсуждение и обмен мнениями по теме, свидетельствует о недостаточном соответствии дидактических материалов психологическим особенностям учащихся на среднем этапе. Также нашло свое практическое обоснование и утверждение, выдвинутое Р.С. Дороховым и О.В. Коноваловой; аудиоматериалы действительно в основном были направлены на одноразовое прослушивание, что уже представляет собой значительную трудность для неподготовленных учащихся. Для повышения эффективности материалов по аудированию в современных УМК мы предлагаем дополнить, по возможности, учебный процесс аутентичными текстами аудио-интервью на актуальные для учащихся темы. Помимо этого, считаем целесообразным ввести дополнительные разнообразные виды упражнений, направленные на то, чтобы сделать аудио-тексты более доступными для понимания, а также закрепить услышанное и усовершенствовать разговорные навыки учащихся. Дальнейшее исследование планируется посвятить подбору аудио-текстов и разработке таких материалов.

Таким образом, результаты проведенного анализа тематической и дидактической составляющей текстов аудио-интервью в современном УМК показали, что представленные материалы посвящены недостаточно широкому кругу проблем, которые лишь частично отвечают условию дифференциации интересов старшеклассников. Кроме того, тексты аудио-интервью подкреплены недостаточным количеством упражнений, которые не в полной мере развивают умения аудирования учащихся. Значимость данных выводов определяется

сосредоточенностью исследования не на устранении вышеперечисленных проблем, а на важности обучения школьников способам их преодоления. Введение аутентичных текстов аудио-интервью, направленных на широкое обсуждение с разнообразным набором задач, учитывающих работу психических механизмов и психологические особенности учащихся, не столько облегчит процесс восприятия иноязычной речи на слух, сколько заложит основы для его совершенствования.

Литература

1. Английский в фокусе. 10 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений / О.В. Афанасьева, Д. Дули, И.В. Михеева, Б. Оби, В. Эванс. – М : Express Publishing, Просвещение, 2020. – 248 с.
2. Английский в фокусе. 11 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений / О.В. Афанасьева, Д. Дули, И.В. Михеева, Б. Оби, В. Эванс. – М : Express Publishing, Просвещение, 2020. – 256 с.
3. Герасимова, С.А. Архитектоника индивидуально ориентированного учебника иностранного языка // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2016. – № 4(24). – С. 95-103.
4. Дорохов, Р.С., Коновалова, О.В. Аудирование как вид речевой деятельности. Этапы обучения аудированию на занятиях по английскому языку // Актуальные проблемы современного иноязычного образования. – 2018. – №8. – С. 8.
5. Осокина, Н.К., Плотникова, А.А. Психологические особенности детей старшего этапа обучения и их влияние на восприятие, и понимание содержания аутентичных текстов на слух // Современная лингвистика и методика изучения языка: теория, практика, инновации. – 2017. – С. 64-70.
6. ФГОС Среднее общее образование: официальный сайт. [Электронный ресурс] – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo> (дата обращения: 22.02.2023).

7. Ciornei, S.I., Dina, T.A. Authentic Texts in Teaching English // Social and Behavioral Sciences. – Romania : Procedia, 2015. – Vol. 180.

Корнева Э.О.

Студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

KornevaEO@mgpu.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В данной статье освещен вопрос о значении игровых технологий и использование их на уроках английского языка в начальной школе. Автор указывает как сделать процесс обучения английскому языку на раннем этапе интересным для учащихся. Применение игр на уроках является актуальной и необходимой задачей современной педагогики, поскольку учебный процесс становится доступным и увлекательным для учеников.

Ключевые слова: игровая деятельность, требования к играм, классификация игр, мотивация обучения, возрастные особенности младших школьников.

This article highlights the question of the importance of gaming technologies and their use in English lessons in elementary school. One of the main tasks of a teacher is to make the process of learning English at an early stage interesting for students. The use of games in the lessons is an urgent and necessary task of modern pedagogy. Since the game facilitates the learning process, it makes it accessible to students.

Keywords: gaming activity, requirements for games, classification of games, motivation of learning, age characteristics of younger schoolchildren.

При обучении иностранному языку на раннем этапе перед учителем стоит задача – привить заинтересованность к изучению. В первую очередь необходимо обратить внимание на особенности младших школьников, они подвижны, эмоциональны, у них неустойчивое внимание. Детей, как правило, привлекает то, что у них вызывает интерес.

При переходе ребенка из детского сада в школу происходит смена основного вида деятельности. Если раньше в приоритете была игровая деятельность, то сейчас становится учебная. Но при этом игра из поля зрения ребенка окончательно не уходит, так как включение игровых моментов в процесс обучения развивает у детей воображение, внимание, память, мышление, познавательную активность. Игра помогает ребенку снять чувство напряженности, сменить вид деятельности, отвлечься и вернуться к прежним привычным занятиям.

Использование игровых технологий безусловно облегчает процесс обучения, делает его интересным и доступным для ребенка. Применение игр на уроках является актуальной задачей современной педагогики, так как игра требует концентрации внимания, развивает речь, тренирует память. Игра привлекает даже самых пассивных и скромных учеников, тем самым у них повышается мотивация и успеваемость. С помощью игры можно осуществить любую монотонную деятельность по запоминанию, заучиванию более эмоционально окрашенной и продуктивной для учеников. С другой стороны, в играх можно развивать коммуникативные умения, способности свободно общаться на английском языке преодолевая языковой барьер.

Роль игрового обучения на уроках английского языка важна в том случае, если ученики осваивают, запоминают материал лучше, чем при механическом заучивании. Если они заинтересованы процессом игры и у них возрастает интерес к изучению языка. При этом не значит, что весь урок должен строиться на игре, но небольшие перерывы на игры только украсят процесс обучения.

Игра – деятельность, с помощью которой участники проявляют себя, получают удовольствие, снимают напряжение, а также развивают определенные навыки и умения. Каждая игра имеет определенную цель, правила, результат, а также элемент удовольствия.

Несмотря на то что игры ассоциируются с развлекательной деятельностью, у них есть определенные требования, как утверждает А.А. Сатюкова:

- 1) должны соответствовать изучаемой программе и теме урока;
- 2) решать образовательные задачи;
- 3) быть уместны, не нарушать учебный процесс;
- 4) занимать короткий промежуток времени;
- 5) должны быть доступны для учеников конкретного возраста и соответствовать их знаниям, умениям и навыкам;
- 6) должны занимать мало времени для составления и не требовать специального оборудования;
- 7) привлекать интерес к изучению [4].

Многие отечественные педагоги, исследователи пытались классифицировать игры еще в прошлом веке. М.Ф. Стронин выделяет следующую классификацию игр:

- подготовительные игры – формируют лингвистические навыки;
- творческие игры – направлены на дальнейшее развитие речевых навыков и умений быстро реагировать, придумывать и использовать нужные конструкции.

Игровая деятельность, как указывает в своем исследовании Ю.И. Апарина, является универсальным средством наряду с адаптивной дидактической речью педагога по созданию на уроке оптимальных условий для продуктивной учебной деятельности даже в условиях инклюзивного обучения [1, с. 20].

В раздел подготовительных игр входят грамматические, лексические, фонетические и орфографические игры.

Цель грамматических игр – многократная тренировка грамматических конструкций. Изучение раздела грамматики утомляет учеников своим однообразием и занимает много времени для понимания, поэтому закреплять и отрабатывать знания по грамматике можно с помощью игр.

Зазубривание лексики не приносит ни удовольствия, ни долговременного запоминания. Цель лексических игр – помощь в усвоении и тренировка в употреблении лексики, учиться правильно её применять.

В английском языке встречаются звуки, которых нет в родном языке учеников, поэтому у них возникают сложности в понимании и произношении. Цель фонетических игр — тренировка восприятия английских звуков и речи.

Цель орфографических игр — тренировка правильного написания слов.

Преимущество игровой деятельности в том, что с помощью неё можно организовать не только индивидуальную, но и групповую, и парную форму работы, так игра втягивает в активную познавательную деятельность всех учащихся. Это позволяет каждому ученику показать свои знания и умения, перенимать опыт других, брать на себя ответственность перед другими участниками.

Использование игровых технологий является диагностическим инструментом для учителя, так он может определить уровень усвоения материала, трудные моменты в изучении и соответственно ликвидировать их. Роль учителя в игре заключается в том, что он следит и регулирует сам процесс, является ресурсным центром, то есть снабжает необходимой информацией, замечает ошибки и исправляет их вместе с учеником.

Для младших школьников важно чтобы уроки иностранного языка были интересными, так у них формируется хорошая успеваемость и заинтересованность. Интересный урок включает в себя подбор занимательного материала, мастерство учителя в проведении занятий, изучение теории и применение её на практике. Безусловно существует много других факторов, которые повышают интерес к изучению, но и несомненно игровые технологии

оказывают нужную роль в процессе обучения, особенно это отражается на детях младшего возраста. Так как течение урока ученики утомляются и держать внимание весь урок им не удастся, поэтому на помощь приходят игры.

Игра – это лишь оболочка, утверждает С.С. Винокурова, именно в процессе обучения она перестает быть средством развлечения, её содержанием должно быть обучение. Использование игровых технологий в обучении будут способствовать:

- психологической подготовке учащихся к спонтанному общению;
- многократному повторению изученного материала;
- тренировке грамматических конструкций [3].

Успешное использование игр на уроке также зависит от атмосферы в классе, доверительного отношения к учителю. Создание непринужденной обстановки в классе играет важную роль, тем самым помогает ученикам раскрыть свой потенциал, располагает учеников к обсуждению любых ситуаций [5].

Многие учащиеся испытывают страх ошибиться, поэтому перед учителем стоит задача преодолеть этот страх. Ученикам необходимо объяснить, что ошибаться это вполне естественно, мы все ошибаемся и учимся на своих ошибках. Только так мы сможем овладеть языком, наработать опыт и в будущем не прибегать к данным ошибкам. Целенаправленная подготовка педагога на одном из уровней высшего профессионального образования, по мнению Ю.И. Апаринной, предусматривает формирование у него фасилитативной методической компетентности, способствующей успешному обучению младших школьников [2, с. 528].

Колоссальное значение для младших школьников имеет поощрение преподавателя. Особенностью данного возраста является то, что ученики могут терять веру в себя и в свои знания, отпускать руки, быстро терять интерес. Учителю необходимо замечать и подчеркивать даже самый маленький успех

учеников, так они испытывают чувство гордости, прилив сил и энергии к дальнейшему изучению иностранного языка.

Подводя итог выше сказанному хочется отметить «положительные» и «отрицательные» стороны использования игровой деятельности в обучении. К «положительным» можно отнести то, что игра является естественной формой обучения для младших школьников, объединяет класс, учит работать в парах/группах. Можно регулярно повторять и отрабатывать знания в новых ситуациях, что не отнимет мотивацию к изучению.

«Отрицательные» качества: в первое время будет сложно с организацией, дисциплиной учащихся, не весь материал можно применить к игровой деятельности и подготовка к некоторым играм требует больше времени, чем её осуществление.

Таким образом, применение игрового метода на уроках английского языка в начальной школе усиливает познавательный интерес, облегчает процесс обучения, помогает снизить страх спонтанного говорения, формирует положительную успеваемость, творческую и разностороннюю личность.

Литература

1. Апарина Ю.И. Адаптивная речь учителя как продуктивное средство обучения в условиях инклюзивного образования // Инклюзивное иноязычное образование сегодня: проблемы и решения. Сборник статей по итогам VI заочной научно – практической конференции. –2020. – С. 12-21.

2. Апарина Ю.И. Интерактивное фасилитативное обучение как неотъемлемая часть профессиональной подготовки магистров // Педагогическое образование на стыке эпох: инновации и традиции в сфере образовательных технологий. Сборник научных трудов Международной научно – практической конференции. Институт социально – гуманитарных технологий. – 2017. – С. 527-530.

3. Винокурова С.С. Методика использования игровой деятельности при обучении иностранного языка в младших классах // Sciences of Europe. 2017. №17-2 (17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-ispolzovaniya-igrovoy-deyatelnosti-pri-obuchenii-inostrannogo-yazyka-v-mladshih-klassah> (дата обращения: 26.11.2022).
4. Сатюкова, А. А. Современная классификация игр (на основе теории М. Ф. Стронина) / А. А. Сатюкова, М. В. Фоминых // Молодой ученый. — 2016. — №7.5. — С. 71-71.
5. Терехина Н. В. Использование игровых методов и приемов на уроках английского языка как способ повышения мотивации к обучению // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № S13. – 0,4 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/76161.htm>.

Королева А.М.,

Студент ГАОУ ВО МГПУ

KorolevaAM202@mgpu.ru

Пескова А.О.

Студент ГАОУ ВО МГПУ

PeskovaAO683@mgpu.ru

УЧЕТ МОДАЛЬНОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассматривается феномен полимодальности восприятия младших школьников. Выявляется взаимосвязь типа восприятия и усвоения учебного материала на уроках иностранного языка. Авторы предлагают учебные задания с учетом различных типов модальности, которые позволят повысить эффективность процесса усвоения материала. Статья предназначена для учителей иностранного языка и студентов педагогического

направления.

Ключевые слова: модальность, тип восприятия, английский язык, начальная школа.

The paper views the phenomenon of polymodal perception of primary schoolchildren. The interrelation between the type of perception and learning new material during foreign language lessons. The authors put forward educational tasks based on various types of modality in order to increase the effectiveness of learning. The article is aimed at foreign language teachers and students of pedagogical education.

Key words: modality, type of perception, English, primary school.

Наличие той или иной структуры полимодальной перцепции у человека определяет ведущий путь его познания окружающей среды. Большинство людей склонны опираться на ведущий канал восприятия информации, что, в свою очередь является как преимуществом, так и недостатком для развития индивида. В психологии выделяют три основных типа модальности: визуальный, аудиальный, кинестетический. К основным типам также добавляют еще один канал перцепции – дискретный (дигитальный), но исследователи, все чаще связывают эту модальность с более старшим возрастом, не рассматривают в рамках обучения в начальной школе [4].

Модальность восприятия определяет главный анализатор, через который каждый человек получает информацию. Так и в процессе обучения для визуального типа это – глаза, для кинестетического типа – движения тела, для аудиального типа – слух. Дискретный канал восприятия связан с логикой, то есть важным для человека с преобладающим дигитальным типом будет анализировать факты, опираться на статистику.

Как показывают работы А.Р. Лурии, в основе развития типов модальности лежит генетический компонент механизмов взаимодействия сенсорных систем. Ассоциативные структуры обеспечивают комплексную целостность

многомодального процесса восприятия. Основная идея А.Р. Лурии состояла в том, что комплексный подход способствует проявлению составляющей интегративной целостности полимодального восприятия.

Обращаясь к работам и исследованиям Б.Г. Ананьева, отметим, что ученый особенно выделял значение ощущений для формирования самосознания человека, его индивидуальных отличий и регуляции поведения. Кроме того, Б.Г. Ананьев рассматривает сенсорно-перцептивную систему как основу развития личности и, более того, субъекта деятельности. Заложенный в человеке потенциал трудоспособности напрямую зависит от процессов, происходящих в сенсорно-перцептивной системе. Таким образом, чем выше сенсорные способности человека, тем выше его производительность, соответственно, чем ниже сенсорные способности, тем ниже показатель продуктивности труда и ниже удовлетворенность своей деятельностью [3].

Исходная гипотеза нашего исследования построена на попытке выявить наличие прямой связи между типом модальности младшего школьника, учебным материалом и успешностью восприятия данного материала.

Для того, чтобы более подробно рассмотреть понятие восприятия в целом, обратимся к учению И.П. Павлова об анализаторах. Ученый определил анализаторы как «совокупность нейронов, участвующих в восприятии раздражения, проведении возбуждения, а также анализе его свойств клетками коры большого мозга» [2]. Далее ученый выделил ряд сенсорных систем, в том числе зрительную, обонятельную, слуховую, вкусовую, кожно-двигательную. Таким образом, анализаторы являются каналами для поступающей информации из окружающей среды в мозг, где происходит ее анализ. Любой анализатор будет задействован только тогда, когда активируется восприятие рецепторами внешней физической или химической энергии, вследствие чего эта энергия трансформируется в нервные сигналы и их дальнейшая передача в мозг посредством цепи нейронов с образованием уровней.

Мы предлагаем дополнить структуру современного урока иностранного

языка упражнениями, которые учитывают одновременно от двух до трех типов модальности, что, в свою очередь, увеличит вовлеченность и успешность восприятия младших школьников учебного материала и будет способствовать равномерному развитию всех типов модальности.

Для учета типа модальности младшего школьника важно обратить внимание на типичные возрастные и психолого-педагогические особенности этой группы. У обучающихся начальной школы в большинстве своем ведущим будет кинестетический тип модальности, который будет непосредственно взаимодействовать с другими типами (визуальным и аудиальным в большей или меньшей степени). Важно помнить, что ведущий канал перцепции может интегрировать, меняться с течением времени у каждого обучающегося (связано это со сменой ведущей деятельности, с возрастными и психологическими особенностями младшего школьника).

Именно полимодальный подход поможет учителю создать насыщенную и комфортную среду, в которой обучающиеся получают широкий спектр стимуляторов, позволяющих им зафиксировать изучаемый материал в памяти на чувствительном уровне. Это возможно благодаря представлению одного и того же материала в различных формах, то есть на звуковом, визуальном и тактильном уровне восприятия. Для этого учителю необходимо научиться варьировать изложение информации во всех видах модальностей. Это не только поможет сделать упор на основной канал перцепции каждого обучающегося, но и позволит ученикам развить наименее используемые ими ранее виды модальности.

Существуют определенные виды деятельности, рекомендуемые для использования при проведении уроков английского языка для младших школьников, с учетом преобладания определенного канала восприятия. При преобладающем визуальном типе восприятия наиболее подходящим видом деятельности будет, например, демонстрация изображений, текстовых фрагментов; для аудиального типа восприятия наиболее подходящим видом

деятельности будет проговаривание вслух хором слов, фраз, предложений. Для преобладающего кинестетического типа восприятия эффективным будет выполнение ритмичных движений руками, ногами и головой в такт слов или при произнесении новой лексики.

Для учета всех модальностей восприятия и донесения максимального количества информации до обучающихся, нам кажется возможным совмещение всех вышеперечисленных видов деятельности.

Мы провели анализ УМК по английскому языку для начальной школы Starlight относительно нацеленности материала на разные типы модальности. Так, в упражнениях по аудированию сделан акцент на визуальное и аудиальное восприятие. Также в учебнике присутствуют много упражнений, которые могли мы развить одновременно кинестетический и визуальный тип модальности.

Мы предлагаем дополнить содержание УМК новыми заданиями, учитывающими все типы модальности восприятия младших школьников.

Упражнение 1. “Mystery bag”.

Суть игры состоит в том, что ученики по очереди на ощупь угадывают предмет в мешке (кинестетический тип), затем демонстрируют предмет классу (визуальный тип) и называют его (аудиальный тип).

Упражнение 2. “Crocodile”.

Игра заключается в том, что ученики по очереди показывают одно из животных, которые представлены на картинке (визуальный тип), имитируя характерные черты и звуки (кинестетический тип), в то время как остальные обучающиеся в классе пытаются отгадать животное, назвав его (аудиальный тип).

Упражнение 3. “Video phonics”.

Ученикам демонстрируется видеоматериал, в котором к каждой букве алфавита подобран стишок или песенка со словами, начинающимися на эту букву (визуальный тип). При прослушивании дети подпевают, стараюсь воспроизвести звук (аудиальный тип) Именно одновременная работа

зрительного и слухового каналов обеспечивает эффективность освоения учащимися видеоматериала [1, с. 72]. Можно также добавить определенные движения (кинестетический тип).

В заключении необходимо отметить, что на начальном этапе обучения педагог не имеет точного представления о присущем ученикам данной группы основном типе восприятия. Именно поэтому рекомендуется использовать на уроках английского языка универсальных упражнений. На этапе, когда педагог уже владеет знаниями об особенностях восприятия своих учеников, он может использовать эту информацию для организации эффективного обучения, выстроить методический план, который позволит каждому ребенку найти подходящий способ овладения учебной программой по английскому языку. При этом учителю необходимо обладать определенными навыками, развивающими учебную автономию детей с особыми образовательными потребностями на основе разнообразных средств обучения, в том числе онлайн ресурсов [5, с. 150]. Все это позволит создать наиболее благоприятную языковую среду для успешного изучения английского языка.

Литература

1. Будник А.С. Видео как аудиовизуальное средство обучения иностранным языкам // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2014. – 1(3). – С. 69-73.
2. Мурашова И.Ю., Елизова А.В. Связь особенностей полимодального восприятия младших школьников с проявлением дисграфических ошибок на письме // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. 2016. №3.
3. Сиротюк А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: практическое руководство для учителей и родителей. – М.: «Сфера», 2000. – 128 с.
4. Томская М. В. Полимодальность перцепции в академическом дискурсе (на примере научных презентаций) // Человек: Образ и сущность. Гуманитарные

аспекты. 2015. №1. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/polimodalnost-pertseptsii-v-akademicheskom-diskurse-na-primere-nauchnyh-prezentatsiy> (дата обращения: 27.11.2022).

5. Teaching Foreign Languages Inclusively: Standards for Teacher Competence / T. S. Makarova, E. E. Matveeva, M. A. Molchanova [et al.] // Integration of Education. – 2021. – Vol. 25. – No 1(102). – P. 144-158.

Куровская В.В.

студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

lera.kurovskaya.01@mail.ru

Ушакова К.В.

студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ushakowa.kristinotchka@yandex.ru

ИКТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В данной статье представлена информация по развитию эмоционального интеллекта в рамках реализации ФГОС НОО на уроках английского языка с помощью ИКТ. Дано краткое представление об эмоциональном интеллекте и ИКТ, а также представлены примеры возможных заданий, используемых на уроке. Статья предназначена для учителей начальных классов и иностранного языка, педагогов дополнительного образования, психологов и родителей.

Ключевые слова: ИКТ, видео, интерактивные задания, эмоциональный интеллект, начальная школа, иностранный (английский) язык.

This article presents information about the development of emotional intelligence in the scope of the realization of the Federal State Educational Standard for Primary General Education using ICT. A brief introduction of emotional

intelligence and ICT is given, as well as the examples of possible tasks that can be used in the lesson. The article is intended for primary school and foreign language teachers, teachers of additional education, psychologists and parents.

Keywords: ICT, video, interactive tasks, emotional intelligence, primary school, foreign (English) language.

В современном мире особенно важно понимать самого себя и окружающих – это помогает выстраивать успешную коммуникацию. Именно по этой причине важно развивать эмоциональный интеллект. Как показывает практика, в школах этим вопросом практически не занимаются. Отдельно эту тему хотелось бы рассмотреть в рамках начальной школы, поскольку на данном этапе обучения идет активное эмоциональное развитие личности и ее совершенствование.

Согласно ФГОС НОО и национальному проекту «Образование», педагогу необходимо создавать такие условия, при которых возможно формирование гармонично развитой, целостной личности. Сделать это без технологии развития эмоционального интеллекта будет весьма затруднительно. В Стандарте также указано, что метапредметные результаты освоения ООП НОО должны отражать активное использование ИКТ для решения коммуникативных задач. Именно этим и обусловлена актуальность нашей работы.

Эмоциональный интеллект являет собой способность человека распознавать эмоции, предполагать намерения других людей, понимать мотивацию их поведения, желаний, не забывая при этом обращать внимание и на свои собственные эмоции. Понятие эмоционального интеллекта также включает в себя способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей [3]. Практика показывает необходимость развития эмоционального интеллекта у младших школьников и уроки иностранного языка, по утверждению Ю.И. Апариной, подходят для подобной образовательной практики [2, с. 105].

Среди отечественных ученых значительный вклад в изучение эмоционального развития ребенка внесли такие деятели, как С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, Д. В. Люсин. С. Л. Рубинштейн утверждал, что эмоциональное и рациональное неразрывно связаны друг с другом и являются единым целым в процессе мышления. Л. С. Выготский в своих работах отмечал: «Кто оторвал мышление с самого начала от аффекта, тот навсегда закрыл себе дорогу к объяснению причин самого мышления». Д. В. Люсин обозначил ЭИ как умение распознавать эмоции и управлять ими. Это касается как собственных, так и чужих эмоций.

В зарубежной литературе вопросом эмоционального интеллекта занимались Питер Сэловей, Джон Мэйер, Дэниел Гоулман, Джон Готтман и др. П. Сэловей и Дж. Мэйер отмечают неразрывную связь между эмоциями и мышлением. Концепция эмоционального интеллекта Д. Гоулмана разделяет те же идеи. Его структура ЭИ включает пять составляющих: самосознание, самоконтроль, мотивацию, эмпатию, социальные навыки. Дж. Готтман утверждает, что один из шагов эмоционального воспитания – это помочь ребенку правильно назвать свои эмоции.

На сегодняшний день многие ученые сходятся во мнении, что для достижения успеха в том или ином деле уровень эмоционального интеллекта может быть более значимым, чем уровень IQ.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) представляют собой технологии, основной целью которых является совместная реализация двух процессов: информационных и коммуникационных [4].

Функции ИКТ, коммуникативная и информационная, применяются в обучении на постоянной основе. Основным свойством ИКТ является мультимедийность. Она способна повысить мотивацию младших школьников.

Исследования ученых показывают, что для целостного умственного развития человека важно разнообразить его эмоциональный опыт. ИКТ способны создавать специальные условия: показ разнообразных

видеоматериалов, иллюстраций, аудиозаписей помогает создавать визуальные представления речевых ситуаций, участие в которых в настоящий момент, в учебном классе, маловероятно (например, моделирование ситуаций в общественных местах). Во время применения мультимедийных средств решаются следующие методические задачи: адаптация к иностранной среде; формирование представлений об изучаемой стране и ее народе; моделирование иноязычной среды [5].

Что касается урока английского языка, он является наиболее оптимальной средой для развития эмоционального интеллекта детей посредством использования ИКТ. В рамках данной дисциплины подобные технологии предоставляют возможность моделировать различные коммуникативные ситуации, позволяющие выходить за пределы школы и школьного окружения.

Мы предлагаем различные варианты работ по развитию эмоционального интеллекта с использованием ИКТ.

Рассмотрим потенциал применения видео на уроке.

1) Можно подобрать видеоматериалы с фрагментами знакомых детям фильмов и мультфильмов, в которых будет отражена определенная эмоция. Детям необходимо назвать эту эмоцию и предположить, чем она может быть вызвана.

2) Видео можно ставить на паузу и предугадывать эмоцию героя, следующую за определенным действием. Также эту эмоцию дети могут попробовать воспроизвести.

3) Педагог стимулирует обсуждение, позволяющее младшим школьникам определять собственные эмоции, возникшие после просмотра видеофрагментов. Например, это могут быть ролики духовно-нравственной направленности, анализ как положительных, так и отрицательных примеров поведения.

4) Педагог подбирает короткое видео, выключает звук и предлагает детям поработать в командах – озвучить данный видеофрагмент, исходя из эмоций

героев и сюжета, разворачивающегося на экране. После этого целесообразно сравнить оригинал с теми идеями, которые предложили учащиеся.

5) Перед просмотром видео педагог может предложить детям поработать со скриншотами ключевых моментов, наглядно демонстрирующих события и эмоции персонажей, и с их помощью проследить сюжетную линию.

6) Педагог подбирает видеоряд, включающий в себя проявление разных эмоций (например, отрывки с разными героями-эмоциями из мультфильма «Inside Out» – «Головоломка»). Перед просмотром педагог выдает каждому ребенку индивидуально таблицу, состоящую из следующих колонок: номер/название видеофрагмента, имя героя, эмоция, причина ее появления. Во время просмотра таблица заполняется, а после – происходит обсуждение. Обсуждение эмоционального состояния героев будет способствовать формированию спонтанного речевого реагирования, что неуклонно повлечет за собой, по мнению Ю.И. Апаринной и А.В. Межиной, развитие коммуникативного умения [1, с. 36].

На уроках английского языка целесообразно использовать различные платформы, позволяющие разрабатывать интерактивные задания. Это могут быть такие онлайн-конструкторы, как: Learning Apps, Learning Chocolate, Wordwall и т.д. Рассмотрим возможные варианты заданий.

1) Педагог подбирает картинки, видео, аудио, иллюстрирующие разные эмоции. Задача младших школьников – соотнести предложенные эмоции с их названиями.

2) Педагог разрабатывает задание на группировку изображений. В качестве названий колонок берутся эмоции, фото подбираются под них. Такое задание можно использовать в рамках изучения темы «body» (соответственно, изображения могут быть следующие: улыбка, широко открытые глаза, прищуренный взгляд и пр.)

3) Педагог разрабатывает задание в формате «выбор одного ответа». В качестве вопроса можно подкрепить картинку, изображающую 3

последовательных кадра, иллюстрирующих эмоционально яркую историю. Задача учащихся – выбрать кадр с вероятным продолжением (это может быть как эмоция героя, так и его действие, следующее за выражением данной эмоции).

Подводя итог, мы можем сказать, что уроки английского языка создают комфортную среду для развития эмоционального интеллекта младшего школьника. Благодаря ИКТ учащиеся могут научиться понимать свои эмоции и управлять ими, распознавать эмоции других людей и реагировать на них соответствующим образом. А это, в свою очередь, способствует успешному эмоциональному и социальному развитию личности.

Литература

1. Апарина Ю.И., Межина А.В. Иноязычная паттерн коммуникация как средство обучения спонтанному речевому реагированию на уроках иностранного языка в начальной школе/ Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2019. № 7. С. 33-37.
2. Апарина Ю.И. Цифровая среда и дидактическая речь как факторы формирования эмоционального интеллекта младших школьников на уроках иностранного языка в условиях инклюзивного обучения/ Мир образования – образование в мире. 2022. №2 (86). С. 100-106.
3. Андреева, И. Н. Эмоциональный интеллект и эмоциональная креативность: специфика и взаимодействие / И. Н. Андреева. – Новополюцк : Полоцкий государственный университет, 2020. — 356 с.
4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Дэниел Гоулман; пер. с англ. А. Исаевой. – 11-е изд., перераб. и доп. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2022. – 544 с.
5. Титова С. В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика / С. В. Титова. – М.: Издательство «Эдитус», 2017. – 144 с.

Лопатина А.А.

студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕДСТВ НА ЭТАПЕ РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье рассмотрено использование интерактивного стола как современного высокотехнологичного девайса на занятиях по обучению английскому языку в дошкольной образовательной организации. Обоснована актуальность изучения иностранного языка детьми дошкольного возраста. Приведены примеры практических лингвистических заданий с использованием рассматриваемого средства, их благоприятное и уместное применение с точки зрения методики. Выделены преимущества и недостатки применения устройства на уроках по изучению языка.

Ключевые слова: дошкольный возраст, раннее обучение английскому языку, информационно-коммуникационные технологии.

С началом нового тысячелетия современное общество стало все чаще сталкиваться с такими этическими понятиями как равенство, солидарность и гуманность ввиду увеличения численности национальностей, проживающих на территории государства, а также глобализации экономической, социальной, культурной деятельности человека. Как следствие, возросла необходимость в знании и умении применять иностранный язык, наиболее популярным и востребованным из которых является английский.

Как часть большого образовательного института, не обошло данная тенденция и сторону дошкольного образования. Непрерывное расширение и развитие поликультурного пространства стало опорным двигательным механизмом к приобщению детей дошкольного возраста к истории, культуре и быту представителей других стран. О чем свидетельствуют работы О.В.

Гончаровой, А.Р. Заболотской, Н.А. Замуруевой, С.В. Зудиной, Н.В. Кондрашовой, Е.В. Маяковой и др.

В условиях педагогической действительности не всегда знаний лишь о других странах, их культуре, языку и быту может быть достаточно для, например, перехода от одной ступени образования на другую. Так встал вопрос о включении второго языка в образовательный рацион дошкольников и целесообразности такого явления. Положительное влияние раннего языкового обучения подтверждают исследования ученых И. В. Вронской, А.Г. Громова, В.С. Коростелевой, В.С. Мухиной, З.Н. Никитенко, Е. Ю. Протасовой, Н. М. Родиной, К. Ю. Солдатенко, О.И. Трубициной и др.

Интерес к обучению английскому языку начинает формироваться с дошкольного возраста в рамках дополнительных занятий на базе детского сада или центров развития, использующие в работе различные игровые методики обучения [3].

Преподавание английского языка в дошкольной образовательной организации имеет ряд отличительных особенностей. Необходимо, чтобы каждое занятие имело эмоциональный окрас, был разнообразным по содержанию и в то же время насыщено видами деятельности, так как на данном этапе важно заинтересовать детей к обучению иностранному языку и комфортно преодолеть языковой барьер. Для достижения перечисленных целей важно создания регулярно поддерживать максимальную вовлеченность каждого ребенка.

Учитывая, что тенденции современного образования направлены на активное внедрение информационных технологий, становится возможным включение в занятия мультимедийных средств обучения. ИКТ предоставляют легкую и доступную возможность смены видов деятельности, а значит, способны и разнообразить учебные и игровые действия детей, и даже привнести элементы творчества в эту деятельность. Р. Г. Болбаков дает определение «мультимедиа» как «совокупность информационных технологий,

использующих одновременно различные каналы воздействия на обучаемого» [2]. Таким образом, мультимедийными средствами обучения становятся специальные устройства, позволяющие в интерактивном режиме эффективно организовать учебно-воспитательный процесс.

Одним из таких средств является интерактивный (сенсорный) стол – устройство, работать с которым могут несколько людей одновременно, и на основе которого построено множество информационного, обучающего и интерактивного программного обеспечения для различных сфер деятельности человека. На данный момент существует множество компаний-производителей сенсорных столов, отличающихся своей доступностью в любой сфере деятельности человека. Процесс работы с сенсорным столом аналогичен как и при взаимодействии, например, с планшетным компьютером: необходимо просто прикасаться к мультимедийным объектам, текстам и изображениям на экране.

О.В. Шпак-Грицанюк отмечает, что использование компьютерных игр в работе с детьми дошкольного возраста по английскому языку способствует закреплению полученных лексических знаний, развитию фонематического слуха, тренировке произношения и диалогической речи, а также совершенствованию мыслительных навыков.

Так, с целью овладения фонетической стороной речи возможности мультимедиа сенсорного стола позволяют прослушивать речь на изучаемом языке, регулировать ее скорость в соответствии с возрастной категорией воспитанников, разделяя таким образом фразы на отдельные слова и параллельно сопоставляя произношение слов.

Включение сенсорного стола возможно при изучении практически любой лексической темы. На основе тестовых платформ и игровых программ с использованием визуальной наглядности и при их удачном цветовом оформлении, голосовом сопровождении (произношение примеров героями на иностранном языке) можно интересно и оригинально провести тренировку или

контроль уровня сформированности лексических навыков. Дошкольники будут воспринимать материал легче и быстрее, так как большая часть рецепторов будет вовлечена в процесс.

Вместе с тем, указанные выше приемы благотворно влияют на расширение пассивного и потенциального словарей воспитанников и как следствие, активизации навыков произношения и разговорных умений и расширения активного словаря. Способствовать этому позволит организация общения в парах-тройках на заданную проблемную языковую ситуацию, использование ролевых игр на базе симулятивно-моделирующих программ. Очень важно, по мнению Ю.И. Апаринной, воздействовать на обучающихся таким средством дидактического воздействия как адаптивная речь учителя. Это средство предоставит возможность развивать познавательный интерес у старших дошкольников [1, с. 106].

Ярким и эффективным примером является проведение тематической игры-квеста посредством использования сенсорного стола. В процессе прохождения «станций» задания могут быть разнообразны: начиная от выбора нужного слова, заканчивая составлением короткого рассказа в подгруппах. В случае неверного решения возможно создание следующих сценариев развития событий:

1) запрет к переходу на следующее задание-станцию, предоставление нескольких попыток исправиться и дать верный ответ;

2) переход к следующему заданию-станции с последующим выделением другим правильного ответа или проставление знака «крестик», означающего неверный ответ.

Несмотря на перечисленные преимущества, существуют и определенные ограничения применения МСО в процессе обучения иностранным языкам. Лучше всего использовать интерактивный стол на занятиях тренировочного или итогового характера, соответствующего этапу применения, поскольку именно так дети смогут более ярко и практически усвоить конкретный материал пройденных тем. Наряду с этим, можно выделить и нерегулярность в

использовании устройства, а также возможность работы с большой группой детей одновременно. Все это обусловлено целесообразностью ввиду стоимости оборудования, а также нормативно-правовыми документами о здоровье сберегающей функции обучения.

Следует помнить, что занятие с детьми дошкольного возраста должно содержать здоровьесберегающую функцию, поддерживать интерес и мотивацию к изучению неродного языка, а также включать индивидуальную работу. В связи с этим, использование интерактивного стола на занятиях в дошкольной образовательной организации должно быть четко продумано и дозировано: педагогу необходимо тщательно спланировать условия использования МСО, время работы с устройством и целесообразность его включения в то или иное занятие.

Литература

1. Апарина Ю.И. Адаптивная речь в содержании профессиональной подготовки учителя начальных классов//Начальная школа – 2006. – №12. – С. 105-107.
2. Болбаков Р.Г. Мультимедийные образовательные технологии // Управление образованием: теория и практика. 2015. №1 (17). – 156-167 с
3. Маякова Е.В. Игровое обучение дошкольников на дополнительных занятиях по английскому языку (на примере познавательно-развивающих игр). В сборнике: Игровая культура современного детства. Материалы I Международной научно-практической конференции. Московский городской педагогический университет. 2017. С. 175-182.
4. Протасова, Е. Ю. Методика раннего обучения иностранному языку: учебное пособие для среднего профессионального образования / Е. Ю. Протасова, Н. М. Родина; под редакцией Е. Ю. Протасовой. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 255 с

УДК 373.31

Матвеева В.А.

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики
Института естественных наук и техносферной безопасности
ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет»,
г. Южно-Сахалинск.
matveeva89.ru@mail.ru*

Голубкова Д.А.

*студентка ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет»,
г. Южно-Сахалинск.
daria.golubkova03@mail.ru*

РАБОТА С ТЕКСТОВОЙ ЗАДАЧЕЙ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Изменения, происходящие в настоящее время в социальной, экономической, культурной жизни современного цифрового общества оказывают существенное влияние на теорию и практику учебно-воспитательного процесса. Согласно ФГОС НОО исследовательская деятельность младшего школьника является составляющей внеучебной деятельности младшего школьника, также указано, что при освоении предметной области «Математика и информатика» одним из приобретенных умений является «исследовать». В статье рассмотрен подход по формированию исследовательских умений у младших школьников при решении текстовых задач по математике. Выстраивая систему задач в определенной последовательности, мы моделируем ситуацию поэтапного классического исследования. В основе данной методики лежит понимание исследовательских умений психологом А.И. Савенковым.

Ключевые слова: исследование, исследовательские умения, текстовая задача.

The changes currently taking place in the social, economic, cultural life of the modern digital society have a significant impact on the theory and practice of the educational process. According to the Federal State Educational Standard of the IEO, the research activity of a younger student is a component of the extracurricular activities of a younger student, it is also indicated that when mastering the subject area "Mathematics and Informatics", one of the acquired skills is "research". The article considers an approach to the formation of research skills in younger students in solving text problems in mathematics. By building a system of tasks in a certain sequence, we model the situation of a phased classical study. This technique is based on the understanding of research skills by psychologist A.I. Savenkov.

Keywords: research, research skills, text task.

Согласно Федеральным государственным образовательным стандартам начального общего образования, исследовательская деятельность младшего школьника является составляющей внеучебной деятельности учеников начальных классов. Развитие исследовательских умений у школьников реализуется в основном через проектную деятельность, которая требует соблюдения определенных этапов. Хочется отметить, что основные этапы исследовательской работы могут быть отражены при решении текстовых задач при обучении математике. Данный подход требует соблюдения определенных условий: 1) вопросы задачи должны отражать суть определенного исследовательского умения; 2) решение задач происходит в установленном порядке; 3) типология задач отражает этапы исследовательской работы.

Вопросами формирования исследовательских умений младших школьников занимаются такие ученые как И.А. Ильницкая, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Н.А. Менчинская, Н.Ф. Талызина, Б.М. Теплов, Д.Б. Эльконин, А.И. Савенков и др.

Под исследовательскими умениями Александр Ильич Савенков понимает «умения видеть проблемы, задавать вопросы, выдвигать гипотезы, давать

определения понятиям, классифицировать, наблюдать, проводить эксперименты, делать выводы и умозаключения, структурировать материал, работать с текстом, доказывать и защищать свои идеи» [3].

Таблица 1.

Типология задач, направленна на развитие исследовательских умений у младших школьников.

Исследовательские умения (по А.И. Савенкову)	Типы задач
Видеть проблемы	Задачи на умение видеть проблемы
Вырабатывать гипотезы	Задачи на выработку гипотез
Наблюдать	Задачи на формирование умения наблюдать
Проводить эксперименты	Задачи на умение экспериментировать
Давать определение понятиям	Задачи на умение давать определения
Добывать информацию	Задачи на умение работать с информацией
Проводить самостоятельное исследование	Задачи на умение исследовать
Делать сравнения	Задачи на умение сравнивать объекты
Давать оценку	Задачи на умение оценивать
Доказывать правильность точки зрения	Задачи на умение доказывать правильность точки зрения
Составлять внутренний план умственных действий	Задачи на составление внутреннего плана действий
Формулировать суждения	Задачи, на умение формулировать суждения

Согласно представленной типологии, рассмотрим примеры текстовых задач.

1. *Задачи на формирование умений видеть проблемы, задавать вопросы.*

Задача: известно, что периметр одного прямоугольника больше периметра другого прямоугольника. Сравните площади этих прямоугольников.

Комментарий: в данной задаче нельзя дать однозначный ответ. Этот факт вызывает определенную проблему. Необходимо рассмотреть возможные варианты сторон этих прямоугольников и вычислить их периметр и площадь. Перебирая различные комбинации, учащийся должен увидеть, что существует 3 возможных варианта:

- 1) площадь прямоугольника с большим периметром может быть больше площади другого прямоугольника;
- 2) площадь прямоугольника с большим периметром может быть меньше площади другого;
- 3) площади могут быть равны.

Решение таких задач предполагает дискуссию учителя с учениками. Как правило, школьники заблуждаются в своих предположениях. Кажется совершенно очевидным, что у прямоугольника с большим периметром площадь также больше, но в ходе рассуждений оказывается, что решение не так однозначно. Ситуация может оказаться проблемной после ряда вопросов: действительно ли площади равны или площадь одного прямоугольника больше другого? А как это проверить?

2. *Задачи с ошибками. Задачи с проблемными ситуациями.*

Задача: из пунктов А и В, расстояние между которыми 70 км, отправились одновременно пешеход и велосипедист со скоростями 5 км/ч и 15 км/ч соответственно. Какое расстояние будет между ними через 3 ч?

Комментарий:

1) Для начала следует разобраться, какой в этой задаче тип движения: встречное/в одном направлении/ в противоположных направлениях?

2) Далее нужно обратить внимание на участников процесса, определить, из какого пункта вышел пешеход и велосипедист.

3) Необходимо заметить, что данных не хватает, важно разобраться, является ли это опечаткой или задачу можно всё-таки решить?

4) Если решить можно, то каким образом?

5) Задача может иметь несколько решений?

Такая задача нестандартная в силу недостающих данных, но именно это создаёт проблемную ситуацию, заставляет школьников размышлять, искать решение, используя при этом исходное условие. Заметим, что в данной задаче должно быть рассмотрено 3-и ситуации, соответствующие 3-м типам движения. Соответственно, получаем неоднозначное решение.

3. *Задачи на выработку гипотез.*

Задача: «Найди возможную причину события»

Установите причинно-следственную связь между событиями:

«На парте лежит прямоугольник, вырезанный из картона».

«На парте лежат равные треугольники».

Комментарий: в традиционном исследовании школьник формулирует гипотезу в своей исследовательской работе. Данный тип задач поможет сформировать такое умение. В данном случае устанавливается причинно-следственная связь между явлениями. Очевидно, что прямоугольник разрезали по диагонали в результате чего были получены равные треугольники.

4. *Задачи на умение давать определения.*

А) «Назови одним словом»

0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 – это ...

Треугольник, прямоугольник, квадрат – это ...

Б) «Отгадай»

Педагог загадывает предмет, дает его словесное описание, дети пытаются отгадать его. Затем роль ведущего передается детям. Игра проводится три-четыре раза. По ходу игры педагог следит за тем, чтобы дети давали как можно больше характеристик предмету.

Комментарий: в первом задании можно задать дополнительный вопрос: что объединяет перечисленные символы и геометрические фигуры? Какие признаки на это указывают? Объясните свой ответ. Во втором случае учителю можно назвать как можно больше характеристик предмета и акцентировать внимание на каждой из них, чтобы по аналогии дети могли придумать описание своего загаданного предмета.

Например, загаданное слово – мяч, учитель говорит: «предмет может быть тяжелым и лёгким, разноцветным и однотонным, тканевым, резиновым или нетканым и т.д.»

5. Задачи на умение проводить классификации

А) «Найди ошибки и их прокомментируй»

Например: треугольник, круг, прямоугольник, квадрат – это многоугольники.

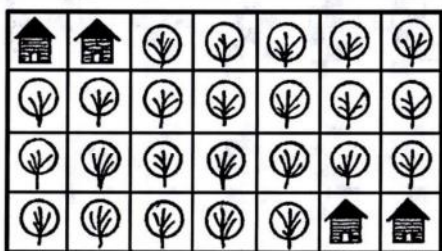
Комментарий: примерные вопросы учителя:

- Что такое многоугольник? Какие их отличительные признаки?
- Что из перечисленных объектов можно отнести к многоугольникам?

Почему?

- Что осталось? (круг)
- Почему эту фигуру нельзя отнести к многоугольникам?

Б) Раздели этот прямоугольник на 4 одинаковых по форме части так, чтобы в каждой из них было по 1 домику и по 6 деревьев.



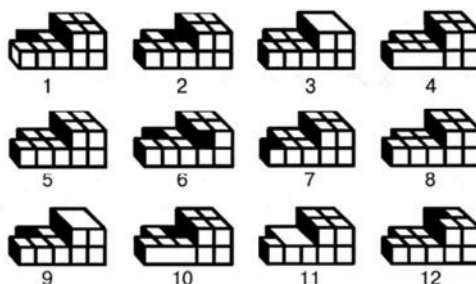
Комментарий:

- Что обязательно должно составлять одну целую часть? (6 деревьев и 1 домик)
- Сколько домиков вы видите на картинке? (4)
- Значит сколько должно получиться всего частей? (4)
- В какой области картинки будет лучше начать искать часть (в центре, с края)?
- Лучше начинать с края, рассмотрим верхний левый крайний домик и деревья, примыкающие к нему.

По аналогии дети делают с другого края, затем вместе с учителем выясняют, что крайние части расположены в противоположных направлениях. Аналогично поработать с оставшимися двумя частями.

6. *Задачи на умение сравнивать объекты*

Задача: напishi номера одинаковых фигур



Комментарий: детям нужно найти сначала более схожие, на первый взгляд, фигуры, различия которых не бросаются в глаза, а затем искать уже более мелкие отличия, не сразу заметные.

- Какие фигуры, на ваш взгляд, практически одинаковые? Назовите номера. (называют с ошибкой)
- А теперь присмотритесь, и скажите, уверены ли вы в этом? Давайте проверим вместе (выясняется ошибка).
- Теперь посмотрите внимательнее на элементы фигур и найдите полностью одинаковые.

Дети находят, и выясняется, что мы не всегда замечаем отличия схожих, на первый взгляд, объектов, а также своих ошибок, поэтому нужно всегда внимательно проверять себя.

7. *Задачи на выявление закономерностей*

Задача: найдите закономерность и вставьте пропущенные буквы и цифры:

875 – 739	яблоко – бок
902 – 898	карета – карта
434 – 389	детали – ?
561 – ?	скатерть – катер

Комментарий:

- Как вы думаете, зачем здесь числовые выражения в левом столбике?
- Посчитайте, сколько букв в каждом слове в правом столбике.
- Что можете сказать теперь?
- Посчитайте первые 2 примера и объясните связь полученного числа со словами, расположенными справа.

Решение:

$875 - 739 = 136$. Если в слове «яблоко» убрать 1,3,6 буквы, то получится слово «бок». Проверим найденную закономерность на втором примере.

$902 - 898 = 4$. Если в слове «карета» убрать четвёртую букву, то получится слово «карта». Применим найденную закономерность к третьему заданию.

$434 - 389 = 45$. Убираем четвёртую и пятую буквы в слове «детали», получаем «дети».

Слово «катер» получается из слова «скатерть», если в нём убрать 1,7 и 8 буквы. Это означает, что разность чисел равна 178. Найдём вычитаемое. Для этого из уменьшаемого вычтем разность: $561 - 178 = 283$.

Ответ: дети, 283.

8. *На умение экспериментировать*

Задача: переложи одну спичку из одного числового равенства в другое так, чтобы оба равенства стали верными.

$$\begin{array}{l}XI=XV+IV\\V+V=XI\end{array}$$

Ответ: нужно спичку из второго равенства из числа 11 переставить перед числом 11 в первом равенстве

Комментарий: детям предлагается методом проб и ошибок найти верное решение задачи. Перекладывать спичку до тех пор, пока равенство не станет верным.

Вопросы учителя:

- Прочитайте равенства, которые перед вами. Что вы можете сказать? (ошибка в первом примере)

- Посчитайте правую часть равенства в первом примере. Сколько получается? (19)

Значит слева от знака «равно» какое должно стоять число? (19) Как оно обозначается римскими цифрами?

- Теперь посмотрите на 2-й пример. Правильно ли составлено выражение? (нет)

- Как исправить, чтобы оба примера стали верными? (нужно спичку из второго равенства из числа 11 переставить перед числом 11 в первом равенстве).

9. *На умение формулировать суждения*

Задача.

Миша решает задание: сравните выражения $36-7$... $36-4$.

В ответе он написал: «так как $7>4$, то $36-7<36-4$ ». Объясните ответ Миши.

Ответ: Миша рассуждал так: чем больше вычитаемое, тем меньше будет число, соответственно, чем меньше вычитаемое, тем число больше. С левой стороны неравенства из 36 вычитают большее число по сравнению с правой стороной неравенства, а значит слева число будет меньше, чем справа.

Комментарий:

- Можно ли решить неравенство, не вычисляя выражения?

- Если я заберу у кого-нибудь из вас пенал, тетрадь и дневник, что останется? (допустим, только учебник) Сколько предметов я забрала? А сколько осталось?

- А если я возьму только пенал, что тогда? (останется 3 предмета)

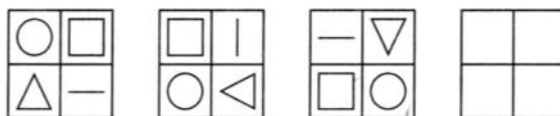
- получается, что чем больше я забираю, тем меньше у вас остаётся и наоборот.

- Вернемся к выражению. Как рассуждал Миша? Рассуждения Миши похожи на мои?

- Сформулируйте утверждение на примере компонентов разности.

10. На составление причинно-следственных связей

Задача: назовите четыре геометрические фигуры, размещённые внутри каждого квадрата. Проследите за тем, как изменяется расположение четырёх фигур в первых трёх квадратах. Заполните пустые клетки. Объясните, на основании чего вы это сделали.



Назовите причину изменения расположения фигур в квадрате.

Ответ: фигуры перемещаются по кругу, в левую сторону, переворачиваясь против часовой стрелки вокруг самих себя.

Комментарий: здесь дети должны увидеть закономерность перемещения фигур и выяснить, почему они изменяют свое положение таким образом, то есть установить причину увиденного следствия.

Вопросы учителя:

- Какие фигуры изменяют свое положение? (линия и треугольник)

- А какие кажутся везде одинаковыми? (круг и квадрат)

- Какие изменения происходят в каждом квадрате? (фигуры перемещаются против часовой стрелки внутри делений квадрата)

- Как вы это поняли?

- А что происходит с самими фигурами? (вращаются вокруг себя)

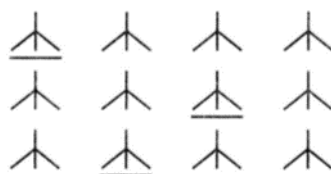
Можно ввести в заблуждение, задав вопрос: а все ли фигуры вращаются вокруг себя?

Дети могут ответить нет, в случае чего спросить: «почему вы так считаете? А почему вы исключили круг и квадрат?» (на рисунке мы можем только мысленно представить, что они вращаются, так как их внешние признаки не позволяют об этом узнать).

11. *На умение работать с текстом*

Задача: летели утки. Одна спереди, две позади, одна позади и две спереди, одна между двумя и три в ряд. Сколько всего летело уток?

Решение: изобразим схематически, как летели утки:



Как видно из рисунка, речь в задаче идёт о трёх утках

Ответ: 3 утки

Комментарий: учащиеся должны научиться правильно работать с текстом.

В этом задании предлагается изобразить в виде схемы/рисунка условие, чтобы тем самым структурировать информацию и сделать её более доступной для восприятия.

12. *На умение доказывать правильность точки зрения.*

Задача: как изменится площадь прямоугольника, если одну его сторону увеличить на 3 см, а другую – уменьшить на 3 см?

Ответ: площадь может увеличиться, уменьшиться или остаться прежней.

Комментарий: для решения задания нужно рассмотреть возможные исходы события.

Учитель спрашивает, задаёт наводящие вопросы:

- Как вы считаете, площадь фигуры изменится?

- А как вообще может измениться площадь фигуры?

- То есть если в этой задаче не однозначный ответ, то может возникнуть только 3-и варианта. А если площадь все-таки меняется? Как это проверить?

- Давайте нарисуем прямоугольник. Каждый в своей тетради изобразит прямоугольник, изменит длины сторон, а затем мы сравним результаты.

- Какие же ответы у нас получились?

- То есть получается, что мы имеем 3-и решения задачи, но и возможных вариантов ответов тоже 3-и, а значит, что ответ к нашей задаче: площадь может уменьшиться, не измениться или увеличиться.

В представленном примере ученикам предлагается самостоятельно исследовать проблему, связанную с изменением площади прямоугольника. Учитель вызывает у учеников сомнение, помогает сформулировать предположение, интерпретировать полученные результаты.

Подобрав разные длины сторон прямоугольников, учащиеся заметят, что показатели площадей меняются. Следовательно, нужно доказать, что однозначного ответа на вопрос задачи не существует, и найдутся такие примеры прямоугольников, что при изменении длин их сторон, площади прямоугольников будут либо увеличиваться, либо уменьшаться, либо останутся прежними.

Таким образом, представленная нами методика может быть эффективна в учебном процессе. Она показывает, что исследовательская деятельность осуществима не только во внеурочной деятельности, но и в рамках отдельных дисциплин. Конечно, мы понимаем, что существует классический подход по формированию исследовательских умений, но, как мы видим, составленная система задач, последовательно применяемая на уроках математики, соответствует всем этапам исследовательской работы. Деятельность по данному предмету – целенаправленное средство развития учащихся, стимулирования у них познавательной и творческой активности, формирования логического мышления и учебной самостоятельности. Однако, результат будет замечен только после систематических, регулярных, комплексных занятий.

Литература

1. Матвеева, В. А. Метод заблуждений в обучении математике / В. А. Матвеева, Н. А. Самсикова // Преподаватель XXI век. – 2022. – № 3-1. – С. 122-128.
2. Романова, М. А. Решение нестандартных задач с помощью графических моделей / М. А. Романова, А. А. Вендина // Начальная школа. – 2022. – № 3. – С. 18-21.
3. Савенков, А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению / А.И. Савенков. – М.: Просвещение, 2006. – 434 с.
4. Холодова О.А. Юным умникам и умницам: Задания по развитию познавательных способностей (9 – 10 лет): Рабочие тетради: В 2-х частях, часть 2 / О.А. Холодова. – 3-е изд. – М.: Издательство РОСТ. – 64 с.

Овсянникова Н.В.

студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

natash.ovsiannikova@ya.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗОК КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В данной статье рассмотрено понятие слова сказка, её составляющие и характерные особенности, а также показаны особенности и влияние распространения данного жанра в зарубежной литературе. Кроме того, в статье также рассмотрена сказка Ган Христиан Андерсона ‘The Princess and the Pea’, по причине влияния ее автора на расширение представлений человечества о разнообразии литературных жанрах, а именно о сказке, как одном из видов литературных жанров. В завершении представлен краткий анализ содержания и тематики англоязычной сказки, возможные способы ее

использования при обучении младших школьников английскому языку с целью повышения мотивации.

Ключевые слова: сказка, зарубежная литература, литературный жанр, английский язык, младшие школьники.

This article examines the concept of the word fairy tale, its components and characteristic features, as well as shows the peculiarities of the spread of this genre in foreign literature. Besides, the tale of Hans Christian Anderson 'The Princess and the Pea' is also examined due to the influence of its author on the expansion of mankind's ideas about the diversity of literary genres, namely about the fairy tale as one of the types of literary genres. In the end is presented a brief analysis of the content and themes of the English fairy tale, its possible ways of usage in teaching the primary school pupils the English language and in order to increase educational motivation.

Key words: fairy tale, foreign literature, literary genre, the English language, primary school students.

На протяжении многих веков одним из самых распространенных способов знакомства с культурой того или иного народа, а также передачи опыта и знаний из одного поколения в другое, служили народные сказки. Данный факт делает актуальным вопрос распространения сказки как специфического литературного жанра среди людей разных национальных групп, показывает её влияния на мировоззренческие, социокультурные и идеологические особенности людей. Так целью данной статьи будет являться определить понятие «сказка» в контексте передачи культурологических особенностей, выделить ее специфические характеристики и роль применения на уроках иностранного языка на примере одной из известнейших сказок зарубежного автора.

Начнем с того, что одно из первых общепринятых зарубежных определений понятия «сказка», как жанра, дали европейские исследователи И. Больте и Г. Поливка (1913–1932 гг.). По их мнению, сказка представляет собой обособленный жанр рассказа или истории, которая была создана на основе

фантазии автора, в особенности является волшебной, поучительной, нереалистичной или невероятной. И именно ее общество читает с удовольствием несмотря на ее достоверность. По мнению же Соколова Б. и Соколова Ю. (1915 г.) в самом широком смысле, слово сказка подразумевает под собой «всякий устный рассказ, сообщаемый слушателям в целях занимательности». В научной же литературе сказка определяется как вид фольклорного творчества, встречающийся в различных культурах и народах, преимущественно фантастического, авантюрного, прозаического и бытового характера. Исходя из этого, можно выделить три основные характеристики сказки – это развлекательный характер, поэтичность и вымысел [4].

С точки зрения социальной значимости, сказка несет в себе культурные элементы определенной нации (народа), хранит в себе определенные воспитательные и психологические элементы. В зарубежной литературе данный жанр был распространен в 17–18 веках и имел свои характерные особенности, такие как [3]:

- соединение вымысла с реальной жизнью
- рассмотрение серьезных и глобальных проблем в подтексте, с помощью игровой формы
- сатирический подтекст в произведении (ирония, высмеивание персонажей, их поведения)
- играет воспитательно-методическую роль
- имеет большую культурную ценность (несет в себе устои, традиции и законы общества того или иного времени)
- имеет историческую ценность (может относиться к местной религии и мифологии)

Одним из самых известных и популярных писателей-сказочников за рубежом был и является Ханс Христиан Андерсен, на счету которого более 170 сказок. Его произведения знакомы каждому, а сборники его творческой

деятельности стоят на полках у многомиллионного количества читателей по всему миру.

Как известно, большинство английских сказок начинаются с традиционного зачина - «ones» и «ones upon a time (there was...)», но Ган Христиан Андерсен в большинстве своих случаев начинал сказку с описания места, обстоятельств или внешности главных героев. Он привнес значимый опыт в развитие и распространение сказки как литературного жанра, а также ввел героев нового типа, видоизменил принципы творчества и обогатил функции повествователя.

Так как Ган Христиан Андерсен сыграл одну из важнейших ролей в становлении распространении сказки, это делает актуальным анализ одного из его произведений.

‘The Princess and the Pea’ или «Принцесса и горошина» - одна из самых коротких и классических сказок в творчестве Андерсена, умудряющая быть одновременно невероятно простой и загадочной.

Сюжет сказки незатейливый и, казалось бы, не несет в себе никакой морали. Принц хочет жениться на настоящей принцессе, но он не уверен в подлинности каждой из королевств. Однажды ночью, к замку приходит девушка в поисках ночлега в непогоду и утверждает, что она является принцессой. Мать принца решила устроить проверку и подложила горошину под двадцать матрасов в кровати так называемой принцессы. После ночи, принц и его мать считают, что доказали истинность девушки как принцессы, ведь только человек истинно королевской крови мог быть настолько нежным и чувствительным, чтобы его беспокоила горошина, спрятанная под двадцатью матрасами. Принц и принцесса поженились, горошину выставили в музей, и на этом сказка закончилась.

Над смыслом сказки рассуждали многие, были сделаны исторические справки и некоторые исследования. Анализируя данную сказку, можно понять, что она в некоторой степени призвана высмеять тех, кто занимает удобное

положение в обществе, будь то королевское или аристократическое, и их чрезмерную чувствительность к мелким деталям, на которые остальных нет времени даже обратить внимание, не говоря уже о том, чтобы побеспокоиться о них. Это объясняет преувеличение в обоих случаях не только легкости обнаруженного объекта, но и количества матрасов.

Несмотря на тот факт, что сказка ‘The Princess and the Pea’ является небольшой по размеру – в ней присутствуют различные сложные грамматические конструкции, специфическая лексика (torrents, the bedding, the bedstead, bottom, eider-down, scarcely), устойчивые словосочетания (all over the world, into smth and out again, on top of), идиомы (black and blue) и фразовые глаголы (to find out, came on, poured down, standing out, ran down); что делает невозможным ее оригинальное использование на уроках английского языка в начальной школе.

Так как Ган Христиан Андерсен был известен по всему миру и многие желали прочитать сказки своим детям, внукам, учащимся и т. д., то нашлось много писателей, иллюстраторов и художников-мультипликаторов, которые взяли на себя ответственность создать пересказ сказки, используя упрощённую лексику и грамматические конструкции, а также красочные иллюстрации. Все это предоставляет преподавателям прекрасную возможность познакомить учащихся с известнейшим иностранным произведением, узнать новую или повторить изученную лексику, отработать собственные навыки чтения и произношения.

Сказку ‘The Princess and the Pea’ на уроках английского языка можно использовать двумя способами – используя модифицированный вариант печатного издания или при помощи мультфильма.

В первом варианте можно использовать такие издания как:

- *Oxford* (Oxford university press, Beginner 1, retold by Sue Arengo, illustrated by Andy Catling) – в нем представленная более расширенная версия

сказки, а также в конце даны задания на понимание прочитанного и лексических выражений, предоставлен иллюстративный словарь.

- *Bedtime classics* (illustrated by Carly Gledhill) – современная интерпретация сказки, где герои изображены в одежде нашего времени, используют скейтборд.

- Campbell Books, *Macmillan* (Ria Christie Collections)

- *Little Golden Book* (illustrated by Jana Christy)

Во втором варианте наилучшим и наиболее удачным вариантом будет просмотр экранизации сказки на YouTube канале English Singing [5]. В данном мультфильме рассказывается вся история в более емком и интересном формате, далее предложено упражнение на повторение за автором и после все закрепляется самостоятельной озвучкой (чтением предложений с экрана). Данный вид взаимодействия позволяет учителю развить у учащихся способности к восприятию иноязычной речи на слух, поставить произношение и научить интонационной выразительности. Данная деятельность невозможна без руководящей роли педагога, выраженного, по мнению Ю.И. Апаринной, через его дидактическую речь [2, с. 239].

Исходя из всего вышесказанного можно сделать вывод, что сказка – прекрасная возможность познакомить ребенка с культурными особенностями страны, а также это хороший способ повышения мотивации учащихся на уроках иностранного языка за счет лаконичности, красочности и занимательности сюжета, доступности используемых лексико-грамматических конструкций в пересказах или оригиналах. Сказка является востребованным и незаменимым литературным жанром для каждого ребенка, проживающего в любом уголке нашей планеты, поэтому учитель должен уметь правильно распоряжаться доступной ему информацией, уметь интересно и продуктивно выстраивать занятия используя все предоставляемые возможности, подбирать необходимую литературу и медиаресурсы для повышения вовлеченности учащихся в образовательный процесс. В этом ему поможет адаптивная речь учителя,

являющаяся, по мнению Ю.И. Апариной, универсальным средством по созданию на уроке атмосферы когнитивного напряжения и эмоциональной раскрепощенности [1, с. 76]. Помимо вышеупомянутых способов знакомства со сказкой учитель может прибавить к ним также свои методы и подходы к повторению и закреплению материала произведения с помощью групповой работы, постановки пьесы, создание плакатов и проектов, использования раскраски для запоминания новых слов, составление интерактивных квизов, сочинение своей собственной сказки по мотивам изученной и многое другое. Таким образом использование сказок на уроках английского языка позволит сделать его интересным и увлекательным и повысит мотивацию обучающихся к учебному процессу. Использование упрощенных вариантов произведений предоставляет преподавателям широкий круг возможностей и идей по преобразованию своих занятий, их разнообразию, эффективности и красочности.

Литература

1. Апарина Ю.И. Педагогические условия формирования адаптивной речи студентов – будущих учителей начальных классов и иностранного языка//Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук/ Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. — Москва. — 2006. —204 с.
2. Апарина Ю.И. Адаптивная речь учителя как средство дидактического коммуникативного воздействия на младших школьников/ Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2007. —№1(45). — С. 238-240.
3. Русский фольклор (устное народное творчество). В 2 ч. Часть 1: учебник для СПО / Ю. М. Соколов — 4-е изд., перераб. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018 — 203 с. — (Серия : Профессиональное образование).
4. Наговицын А.Е., Пономарева В.И. Типология сказки. - М.: Генезис, 2011. - 336 с. - (Сказкотерапия: теория и практика).

Попова А.И.

Студентка ИППО ГАОУ ВО МГПУ

PopovaAI@mgpu.ru

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена проблеме обучения фонетике английского языка младших школьников. Автором рассмотрены теоретические основы формирования фонетических навыков учащихся и предложены современные технологии обучения фонетике. Игровые и интерактивные технологии выступают как эффективное средство развития фонетических навыков младших школьников. Предложены дидактические игры, способствующие развитию слухо-произносительных навыков на уроке английского языка.

Ключевые слова: фонетика английского языка, формирование фонетических навыков, младшие школьники, игровые технологии обучения фонетике.

The article is devoted to the problem of teaching English phonetics to the primary school students. The author considers the theoretical foundations for the formation of students' phonetic skills and proposes modern technologies for teaching phonetics. Game and interactive technologies act as an effective means of developing the phonetic skills of younger students. Didactic games that contribute to the development of hearing and pronunciation skills are proposed.

Key words: English phonetics, the formation of the phonetic skills, primary school students, gaming technologies.

В настоящее время английский язык изучается в начальной школе с целью формирования коммуникативной компетенции у младших школьников. Вместе с тем, данная компетенция включает в себя несколько компонентов, одной из которых является овладение фонетическими навыками, ведь именно правильное

произношение определяет успешность дальнейшей коммуникации. Актуальность проблемы обучения фонетике связана с тем, что фонетические навыки являются основой хорошего произношения.

Значение развития фонетических навыков рассматривались многими отечественными учеными и методистами. Существует два основных подхода к обучению фонетики: артикуляторный и акустический. В рамках первого подхода Соловова Е.Н. выделяет несколько этапов работы со звуками [5, с. 68]: 1) ориентировка – ученикам объясняется, в каком положении должны быть органы артикуляции при произнесении звука; 2) планирование – ученики расставляют органы артикуляции; 3) артикулирование – ученики произносят звук; 4) фиксирование – ученики запоминают положение; 5) отработка звука – ученикам предлагаются для произнесения различные сочетания с изучаемым звуком, с учетом интерференции. В процессе ознакомления с новым звуком учитель специально выделяет звуки в речи, поскольку таким образом дети обращают внимание на особенности произнесения. Как считает Ю.И. Апарина, в процессе обучения иностранному языку учитель должен использовать адаптивную дидактическую речь, которая является универсальным средством достижения поставленных целей [2, с. 11]. В школьной практике используется дифференцированный подход, включающий в себя отбор разных интерактивных средств для формирования фонетических навыков, в том числе, и аудирование. При выборе форм и приемов организации работы над звуками важно учитывать учебные цели и индивидуальные особенности учеников.

В современной методике обучения иностранному языку интерактивные технологии рассматриваются как средство обучения, которое способствует развитию предметных знаний и познавательных интересов учащихся. Поскольку процесс формирования фонетических навыков очень трудоёмок, то особенно важно отбирать наиболее эффективные средства. Одним из таких средств могут стать фонетические игры, позволяющие отработать фонетический материал, а также создать позитивную атмосферу в классе. Игровые технологии вовлекают

в учебный процесс каждого ученика, поскольку у любой игры есть побуждающий мотив и конкретное содержание, благодаря которому происходит изучение, отработка и закрепление изучаемых единиц. Под фонетическими игровыми упражнениями понимают упражнения, которые служат для выработки автоматизированных навыков произношения и интонации с элементами игры [4, с.3]. Исходя из этого, можно разработать систему фонетических игр, которые целесообразно использовать в начальной школе.

Как пишет К.Н. Бурнакова, родной язык обладает интерферирующим влиянием на любой вновь изучаемый язык [3, с.3]. Одной из трудностей для младших школьников, обусловленных межязыковой интерференцией, является различение краткого и долгого звуков. Первая игра направлена на развитие перцептивных навыков и называется «Поймай звук». Целью игры является сформированность умения дифференциации следующих звуков: [i] - [i:], [ʌ] - [a:]. Суть игры заключается в том, что учитель перечисляет слова с данными звуками, а ученики должны хлопнуть в тот момент, когда они услышали долгие звуки [i:] и [a:]. Слова для озвучивания могут быть как сочетаниями звуков, так и самостоятельными лексическими единицами: ship, sheep, be, bee, sleep, slip, beef, pick, keep, but, car. Для того чтобы разнообразить данную игру, можно использовать специальные ИКТ-средства и обучающие компьютерные программы. Например, онлайн ресурсы «Яндекс Переводчик» и Google Translate, в которых реализована возможность озвучивания вводимых слов, может быть использована учителем при формировании рецептивных фонетических навыков. На сервисе VoxWorker есть дополнительная функция выбора голоса озвучивания, изменения скорости и высоты голоса. При использовании ИКТ-средств важно помнить о требованиях СанПин, поскольку для профилактики утомления продолжительность непрерывного взаимодействия с компьютером в начальной школе не должны превышать 15 минут.

Еще одной частой ошибкой, мешающей становлению грамотной произносительной стороны речи, является оглушение согласных звуков в речи

младших школьников, поскольку это характерно для русского языка (например, обувь – [обуф’], дуб – [дуп]). Для исправления данной ошибки можно предложить учащимся следующую интерактивную игру, которую целесообразно провести на этапе отработки и закрепления урока. Учителю необходимо заранее отобрать слова с различными окончаниями и подготовить карточки, (сделать это можно на различных онлайн-сервисах, к примеру, на Quizlet.com, где есть возможность озвучивания). Можно организовать работу над звуками в виде командной игры: для этого поделить класс на несколько команд, каждая из которых будет считаться «экспертом» одного из звуков [z], [s], [d], [t]. Затем на электронной доске или проекторе учитель выводит карточки со словами (например, is, has, lived, cats, asked, bags, birds, helped, closed), теперь каждая команда по очереди произносит громко и четко слово, а команда-эксперт должна внимательно выслушать ответы и дать свое заключение: верно ли было произнесено окончание. Если это так, то отвечающая команда получает 5 баллов. Учитель в качестве судьи еще раз озвучивает слово сам или с помощью выбранного сервиса. В заключении подводятся итоги, побеждает та команда, которая правильно произнесла все слова. Данная игра способствует развитию слухо-произносительных навыков младших школьников, а также развивает коммуникативные и личностные УУД: умение взаимодействовать со сверстниками, развитие мотивации к обучению.

Нельзя забывать, что обучение младших школьников фонетическому строю иноязычной речи должно быть неотделимо от изучения морфемного отражения фонем языка, как указывают в своем исследовании Ю.И. Апарина и К.Н. Бурнакова [1, с. 12],

Таким образом, основываясь на многочисленные труды отечественных психологов и педагогов, можно сделать вывод, что в процессе изучения иностранного языка особенно важно учитывать влияние родного языка и работать над фонетической стороны речи, поскольку именно сформированные слухо-произносительные навыки являются основой для дальнейшего овладения

иностранном языком. Интерактивные игры развивают познавательную активность учащихся, позволяют вовлечь в учебный процесс каждого ученика и помогают отработать изученный материал в увлекательной форме, по этой причине их можно считать эффективным средством обучения в процессе развития фонетических навыков младших школьников.

Литература

1. Апарина Ю.И. Бурнакова К.Н. Графическое и орфографическое представление фонем английского языка: от теории к практике/ Учебно-методическое пособие/ Москва, 2021.
2. Апарина Ю.И. Педагогические условия формирования адаптивной речи студентов – будущих учителей начальных классов и иностранного языка//Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук/ Московский Городской Педагогический Университет. Москва, 2006. – Москва. 2009. – 21 с. – Текст непосредственный.
3. Бурнакова К.Н. Типологическая характеристика звукового строя в разносистемных языках: Монография / К.Н. Бурнакова. – М.: ООО «Изд-во Спутник+», 2017. – 126 с
4. Бикетова И.С. Фонетические игровые упражнения для повышения внутренней мотивации на уроках иностранного языка: Метод. пособие. Новокузнецк, 2012.–30с.
5. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова // 3-е изд. – М.: Просвещение, 2005. – 239 с.
6. Савенков А.И., Романова М.А. Основные факторы развития интеллектуально-творческого потенциала личности. Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. № 7 (75). С. 234-238.

Таныгина С.Г.

студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

TanyginaSG@mgpu.ru

РАЗВИТИЕ РИТМИКО-ИНТОНАЦИОННЫХ НАВЫКОВ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА ПОСРЕДСТВОМ АУТЕНТИЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ

Статья посвящена проблеме формирования ритмико-интонационных навыков на уроках английского языка. Авторы статьи пишут о том, как аутентичные материалы помогают в процессе формирования ритмико-интонационного уровня. Описываются формы работы на уроке, которые помогут разнообразить обучение этому навыку, а также критерии подбора аутентичного материала. Кроме того, в статье представлены примеры вариантов заданий по английскому языку, разработанных с учётом психологических и возрастных особенностей школьников, их области мотивации и сферы интересов. В работе определяется уникальность темы формирования ритмико-интонационного навыка, раскрывается объёмность и проблемы реализации навыка.

Ключевые слова: фонетические навыки, ритмико-интонационные навыки, аутентичные материалы, английский язык, урок.

The article is devoted to the problem of the formation of rhythmic-intonation skills in English lessons. The authors of the article write about how authentic materials help in the process of forming the rhythmic-intonation level. It describes the forms of work in the lesson that will help diversify the training of this skill, as well as the criteria for selecting authentic material. In addition, the article presents examples of English language assignments developed taking into account the psychological and age characteristics of schoolchildren, their areas of motivation and areas of interest. The work determines the uniqueness of the topic of the formation of rhythmic-intonation skill, reveals the volume and problem of the skill implementation.

Key words: phonetic skills, rhythmic intonation skills, authentic materials, English, lesson.

При обучении английскому языку существует множество задач, которые учитель должен выполнить в работе с учащимися. Все они конкретно прописаны во ФГОС. Изучение английского языка все еще остается актуальным, а также вопросы, связанные с его изучением. Довольно много методик и материалов есть для становления грамматических, лексических навыков, однако фонетические навыки не осваиваются на должном уровне. Несмотря на то, что формирование правильного оформления речи является одним из главных запросов родителей к образовательным организациям, несмотря на это, вопрос об успешном формировании фонетической части устной речи остается открытым.

Фонетические навыки являются важным аспектом успеваемости школьника. Хорошо развитая речь предполагает не только владение большим запасом лексики, но и ее благозвучностью, выразительностью и интонационной гибкостью. Грамотное использование фонетических знаний необходимо для того, чтобы научиться правильно понимать смысл фраз и отношение говорящего к сказанному.

Фонетическая сторона речи содержит в себе несколько аспектов: артикуляционный, слухо-произносительный и ритмико-интонационный. На начальном этапе становление артикуляционных и слухо-произносительных навыков предполагает: «ознакомление со звуками, тренировку учащихся в их произнесении для формирования навыка, применение приобретенных навыков в устной речи» [5, с. 68]. Усвоение артикуляционных и слухо-произносительных умений в начальной школе проходит более успешно, поэтому в данной статье будет подробно рассматриваться вопрос формирования ритмико-интонационных навыков, так как этот аспект речи слабо формируется в начальной школе.

Для обучения интонации на уроках английского языка можно использовать различные материалы: тексты, диалоги, выразительное монологическое чтение, песни, стихотворения. Это становится еще более эффективным, если материалы являются аутентичными. Для этого необходимо рассмотреть, что значит аутентичный. В отечественной и зарубежной литературе существует большое количество интерпретаций этому термину и все они разнятся, не имея объединяющей их основы. Однако, данный вопрос не рассматривается конкретно в данной статье, но наиболее содержательные аспекты аутентичности учебного текста выделяют Носонович Е.В. и Мильруд Р.П.

1. Культурологическая аутентичность;
2. Информативная аутентичность;
3. Ситуативная аутентичность;
4. Аутентичность национальной ментальности;
5. Реактивная аутентичность;
6. Аутентичность оформления;
7. Аутентичность учебных заданий к текстам [4, с. 52].

Из этого следует, что у понятия аутентичности нет строгого определения, это совокупность целого ряда условий.

Стоит отметить, что аутентичный материал повышает уровень мотивации к обучению, потому что является частью жизни другой страны. Однако зачастую возникают трудности с подбором такого рода материалов из-за ограниченных возможностей языкового владения, а также интересов детей. Учащимся начальной школы интересны материалы подобного рода: вырезки из журналов, рекламные листовки, открытки, объявления, меню, которые соответствуют возрасту, а также детские песни и рассказы, сказки небольшого объема. Для того, чтобы правильно подобрать материал, следует воспользоваться следующими критериями:

1. небольшой объем текста;

2. наличие речевых формул общения (фраз приветствия, прощания и т.д.);

3. тематика, связанная преимущественно с бытовой сферой общения, что повышает мотивацию к изучению иностранного языка, так как становится более понятной возможность использования речевого материала в реальных жизненных условиях;

4. возможность создания речевых ситуаций с использованием аутентичных материалов [4, с. 58].

Обращаясь к ФГОС НОО, можно найти предметные результаты по предмету «иностранный язык», где прописаны навыки чтения, к примеру, учащимся необходимо обладать навыками чтения вслух и понимания смысла учебных и аутентичных текстов, построенных на основе изученного материала, с соблюдением правил чтения и правильной интонацией.

О необходимости ритмико-интонационными навыками заявлено во ФГОС, поэтому вопрос формирования данных фонетических навыков является важной составляющей обучения младших школьников иностранному языку.

Как правило, интонационные особенности родного языка отличаются от интонации изучаемого языка. Благодаря ритмико-интонационной стороне речи уясняется смысловая ситуация, поэтому данный аспект необходим при становлении языка на практический уровень.

Для того, чтобы помочь приобрести данный фонетический навык, необходимо систематично работать, проговаривать вслух фразы и предложения на иностранном языке, которые несут натуральный характер языка, то есть ту самую аутентичность, которая помогает создать необходимые обстоятельства и атмосферу для понимания языка. При формировании ритмико-интонационного навыка важным аспектом понимания является аудитивный навык восприятия интонационного рисунка и корректное воспроизведение его на практике при говорении или чтении. Поэтому упражнения на активное слушание подходят для отработки ударений, ритма, темпа, пауз и интонации. Также не стоит забывать,

что задания на воспроизведение укрепляют умения правильно использовать интонацию. Данная совокупность упражнений на слушание и воспроизведение составляет основу для овладения навыками ритма и интонации. Целесообразно, по мнению Ю.И. Апариной и К.Н. Бурнаковой, изучать графическое и орфографическое оформление фонем английского языка синхронно, создавая у обучающихся единую лингвистическую картину изучаемого языка [3, с.16].

Можно привести множество примеров упражнений для отработки ритмико-интонационного навыка. Выше мы разделили их на две группы: упражнения на слушание и упражнения на воспроизведение. Эти группы упражнений необходимо использовать в совокупности, так как слушание без воспроизведения, как и воспроизведение без слушания, не могут в одиночку полностью сформировать навык. Приведем следующие упражнения на слушание для формирования ритмико-интонационного навыка.

- Прослушайте диалог из сказки. Расставьте знаки препинаний в конце предложений. Какая разница в интонации между вопросом и утверждением?
- Прослушайте монолог иностранного школьника о себе. Расставьте паузы. Подумайте, зачем ставить паузы в тех или иных местах.
- Прослушайте объявление диктора о пропаже ребенка в торговом центре. Расставьте ударения в предложениях. Почему ударения падают на эти слова?
- Прослушайте фразы из разговоров по телефону. Отметьте синим цветом фразы, произнесенные с грустью, красным- со злостью и зеленым- с радостью.
- Прослушайте отрывок из песни. Хлопайте в ладоши в ритм.

Такого рода задания, сопровождаемые вербальным дидактическим воздействием, помогут создать на уроке, по мнению Ю.И. Апариной, обстановку когнитивного напряжения и эмоционального комфорта [1, с.12].

Перейдем к упражнениям на воспроизведение для формирования ритмико-интонационного навыка.

- Прослушайте и воспроизведите с паузами расписание дня типичного британского школьника.
- Прослушайте разговор из басни. Разделитесь с соседом по ролям и прочитайте с нужной интонацией, обращая внимание на ударения и паузы.
- Прослушайте «кричалку» болельщиков. Выучите ее с соседом и воспроизведите, отстукивая ритм.
- Произнесите представленные фразы с подходящим настроением- с грустью или радостью.
- Выучите детское стихотворение Британского автора. Выступите с ним на следующем занятии.

Данные упражнения, как на слушание, так и на воспроизведение необходимо правильно визуальнo представить, чтобы они выглядели, как аутентичный материал. Если это диалог из сказки, то необходимо подобрать картинки типичных персонажей из британской литературы, например, положительные: петух, кот, медведь, а отрицательные: лиса или волк. Монолог учащегося о себе можно представить в виде вырезки с анкетой из детского журнала. А разговор по телефону, сопровождать типичным сленгом. Однако, наиболее простой вариант, уже в задании определить тематику и характер разговора, то есть создать атмосферу без визуального сопровождения. Также можно добавить более типичную и простую речь, которая характерна для британцев или американцев, а также использовать соответствующие обстоятельствам сопровождающие звуки.

Следует отметить, что не стоит забывать о текстовых аутентичных материалах на уроке английского языка. Чтение такой литературы предполагает знание соответствующего лексического уровня, поэтому при подготовке текстов необходимо установить такое количество незнакомых слов по отношению к знакомым, чтобы смысл был понятен учащимся. Тексты должны соответствовать возрастным и психологическим особенностям учащихся. А работа над ними не только помогала усвоить необходимый объем знаний и преодолеть трудности

понимания, но и была разнообразной и интересной. Очень важно, по мнению Ю.И. Апариной, воздействовать на обучающихся таким средством дидактического воздействия как адаптивная речь учителя. Это средство предоставит возможность развивать ритмико-интонационный навык у младших школьников [2, с. 106].

Проблема освоения ритмико-интонационного навыка рассматривается довольно часто, однако наиболее эффективное развитие происходит с применением аутентичного материала и разнообразием форм работы. Благодаря таким материалам учащимся удастся погрузиться в настоящую среду языка и почувствовать себя частью того социума, который пользуется английским языком. Таким образом, создается уверенность практического изучения языка, что, несомненно, мотивирует младших школьников. Такие черты ритмико-интонационного навыка как благозвучность, выразительность и интонационная гибкость способствуют реализации коммуникативного навыка учащихся.

Литература

1. Апарина Ю.И. Приемы адаптации дидактической речи при обучении иностранному языку в начальной школе// В сборнике: Педагогический дискурс: новые стратегии подготовки учителей иностранных языков. Материалы международной конференции. Под редакцией Е.Г. Таревой, Л.Г. Викуловой. – Москва. – 2016. – С. 7-13.
2. Апарина Ю.И. Адаптивная речь в содержании профессиональной подготовки учителя начальных классов//Начальная школа. – 2006. – №12. – С. 105–107.
3. Апарина Ю.И., Бурнакова К.Н. Графическое и орфографическое представление фонем английского языка: от теории к практике/ Учебно-методическое пособие/ Москва. – 2021. –146 с.

4. Казакова, М. А. Аутентичные текстовые материалы в обучении иностранному языку / М. А. Казакова, А. А. Евтюгина // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2016. №4. – С. 50-59.

5. Колмогорова Д.Ф. Использование аутентичного материала при обучении интонации на уроках английского языка // Международный студенческий научный вестник. – 2017. – № 1. URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=16837> (дата обращения: 29.11.2022).

Ульянова К.А.

студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ

**ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
ПОСРЕДСТВОМ ФОЛЬКЛОР**

Автор рассматривает понятие «лексика», анализирует этапы формирования лексического навыка. В статье выделены стадий формирования лексического навыка, раскрыт коммуникативный метод обучения. Автор демонстрирует процесс использования английского фольклора в начальной школе, демонстрирует целесообразность использования английских пословиц и поговорок на уроках и во внеурочной работе.

Ключевые слова: лексика, младшие школьники, фольклор, пословицы, поговорки.

The author examines the concept of "vocabulary", analyzes the purpose of teaching vocabulary. The article highlights the stages of lexical skill formation, reveals the communicative method of teaching. The author describes the process of using English folklore in elementary school. Examples of the use of proverbs and sayings in the classroom and outside of school hours are given.

Keywords: vocabulary, junior schoolchildren, folklore, proverbs, sayings.

На сегодняшний день можно отметить, что мир стал более открытым и все больше людей позиционирует себя как граждан мира, посещающих и проживающих за рубежом. Для того чтобы коммуницировать с местными жителями и комфортно ощущать себя в разных государствах, необходимо уметь общаться с окружающими на иностранном языке, в частности на английском.

Большая часть ученых, исследующих иностранную речь, уверены в том, что многообразие лексических единиц делает ее сложной для освоения. Однако овладение иноязычной речью невозможно без изучения и овладения лексикой. Для того чтобы легко общаться с людьми, необходимо освоить лексические и грамматические особенности языка, которые требуют понимания, тренировки и активного применения. Имеется большое разнообразие пособий, заданий, рассказов, иллюстраций, упражнений, которые, в свою очередь, не могут не увлечь ученика.

Важно увлечь ребенка сменой заданий, иллюстраций, получением новой информации, все это не должно даваться в однотипном формате. Таким образом, чтобы ученик действительно заинтересовался лексикой изучаемого языка, а именно английского, педагогу нужно строить урок, который будет заключать в себе разные виды речевой деятельности и разные формы подачи информации.

В научной литературе можно найти большое количество определений понятию лексика. Прежде всего, необходимо отметить следующее, приведенное в словаре лингвистических терминов Т.В. Жеребило: «совокупность слов, как обозначение предметов, явлений и понятий, которыми владеет человек, образующие его словарный состав, или лексику». В Большом энциклопедическом словаре под лексиконом понимается «запас слов, выражений».

Цель обучения лексике – формирование лексического навыка у учащихся. В свою очередь, под лексическим навыком понимается способность автоматически извлекать из долговременной памяти слова или словосочетания,

и применять их в речи в конкретных ситуациях для решения конкретных речевых задач.

Е. И. Пассов выделяет шесть стадий формирования лексического навыка:

- восприятие слова в процессе его функционирования; создается звуковой образ слова;
- осознание значения слова;
- имитация слова в изолированном виде или в контексте предложения;
- обозначение, направленное на самостоятельное называние объектов, определяемых словом;
- комбинирование (слово вступает в новые связи);
- употребление слова в различных контекстах.

По мнению Н.Д. Гальсковой, во время постоянной работы с языком, словарный запас обучаемого начинает значительно расти и делиться на различные тематики – разговорно-бытовая, политическая, академическая и др. Обучающийся сталкивается с проблемами запоминания значительного количества лексических единиц. Ученые считают, что обучающемуся нужно увидеть или услышать слово от 5 до 12 раз, чтобы его хорошо запомнить. Таким образом, важно непрерывное повторение и фиксирование новых текстов и слов в разнообразных ситуациях и контекстах.

Коммуникация на уроках и во внеурочное время помогает младшим школьникам расширять знания в области английского языка, а также предоставляет практическую пользу его дальнейшего применения. Так ученики не только знакомятся с новой для себя лексикой и грамматикой (в теоретической форме), но и сразу учатся применять на практике свои знания, что, безусловно, сможет пригодиться им в ситуациях иноязычного общения. В этом им, по мнению Ю.И. Апаринной, помогает адаптивная речь учителя как универсальное средство дидактического коммуникативного воздействия [2, с. 14].

В процессе общения ученики отрабатывают фонетические нормы, формируют лексические навыки, а также знакомятся и закрепляют различные

грамматические явления. Положительной чертой такого метода является то, что учащиеся постоянно формируют универсальные учебные действия, что благоприятно влияет на развитие их личности. Целесообразно, по мнению Ю.И. Апариной и К.Н. Бурнаковой, изучать графическое и орфографическое оформление фонем английского языка синхронно, создавая у обучающихся единую лингвистическую картину изучаемого языка [3, с.16].

Коммуникативный метод направлен на то, чтобы подготовить обучающихся к реальному общению, чтобы они знали какие лексические единицы, выражения, конструкции и грамматические структуры использовать в различных ситуациях, а также умели интуитивно чувствовать язык. Таким образом, обучающийся учит не все многообразие лексических и грамматических правил, а начинает свое обучение с самой распространённой лексики и грамматических явлений, чаще всего встречающихся в реальном общении на английском языке [5].

В процессе общения ученики отрабатывают фонетические нормы, а также знакомятся и тренируют употребление разнообразных лексических и грамматических явлений. Различные упражнения, направленные на формирование фонетических компетенций учащихся, учитель может дополнить заданием, которое будет тренировать ещё и лексический навык. Важно, как утверждает Ю.И. Апарина, воздействовать на учеников вербальными и невербальными средствами для достижения наилучшего учебного результата [1, с. 70].

Так, активно можно использовать в своей профессиональной деятельности речевые упражнения, которые включают в себя продуктивные и коммуникативные. Суть таких упражнений в том, что используется уже усвоенный и знакомый материал. Это сделано для того, чтобы в различных коммуникативных ситуациях выражать свои мысли и понимать собеседника.

Использование фольклора на уроках английского с использованием современных интерактивных методов помогает закрепить фонетические,

лексические и грамматические навыки учащихся. Школьники знакомятся с тонкостями использования той или иной лексики в различных ситуациях; у них формируется языковая интуиция и многое другое.

Процесс использования английского фольклора в школе можно разделить на несколько этапов:

Первый этап – познавательно-обогащающий.

Второй этап – репродуктивно-деятельностный.

Третий этап – профессионально-творческий.

Особый интерес представляют пословицы и поговорки, отражающие черты характера англичан. Например, жителям британского королевства свойственна экономия и бережливость, вежливость, трудолюбие, осторожность и хитрость. Пословицы и поговорки отражают быт, жизнь, манеры, привычки, особенности характера, поведения и взаимодействия людей между собой. Показывают ценности людей той или иной страны. Поэтому нельзя не согласиться, что именно пословицы и поговорки, действительно, заключают в себе народную мудрость, которая передается из поколения в поколение. Всё это ни может не вызывать особый интерес, ведь то, чем сейчас живут люди той или иной страны, это следствие их многовековой истории [4].

Благодаря пословицам и поговоркам часто можно понять, что происходящее в современном мире остается неизменным. Моральные устои, нравы, традиции – все это не появилось благодаря осознанию природных и социальных явлений, особенностей поведения человека в различных жизненных ситуациях, отражение народной мудрости можно найти в пословицах и поговорках. Таким образом, можно сказать, что именно в них отражаются культурные особенности страны изучаемого языка, следовательно, они могут явиться основой формирования социокультурной компетенции учащихся, формировании лексических навыков младших школьников на уроках английского языка.

Литература

1. Апарина Ю. И. Вербальное воздействие педагога на личность учащегося как основное средство его всестороннего развития / Ю.И. Апарина // Образование и саморазвитие. – 2010. – № 4(20). – С. 69-73.
2. Апарина Ю.И. Приемы усиления продуктивности вербального воздействия учителя на уроке иностранного языка в начальной школе/Ю.И. Апарина// Педагогический дискурс: качество речи учителя. Материалы II Всероссийской конференции. Под редакцией Л.Г. Викуловой. Москва. – 2020. – С. 12-16.
3. Апарина Ю.И., Бурнакова К.Н. Графическое и орфографическое представление фонем английского языка: от теории к практике/ Учебно-методическое пособие/ Москва. – 2021. –146 с.
4. Белова Е.Е., Тайкова О.Д. Работа с фразеологизмами на уроках иностранного языка / Е.Е. Белова, О.Д. Тайкова // Гаудеамус. – 2022. – Т. 21. – № 1 (51). – С. 33-38.
5. Коваленко Е.Г., Цатковская Ю.С. Принципы формирования лексических навыков младших школьников на уроках английского языка / Е.Г. Коваленко, Ю.С. Цаткова // The Scientific Heritage. – 2020. – № 45-7. – С. 22-24.